



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

KAROLYNNE KAYA MARIA AMORIM MOURA

**OS COMENTÁRIOS DESDOBRADOS E A OCORRÊNCIA DE ATIVIDADES
METALINGUÍSTICAS EM PROCESSOS DE ESCRITURA COLABORATIVA DE
DUAS DÍADES DE ALUNAS PORTUGUESAS DO 2º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

MACEIÓ / AL

2023

KAROLYNNE KAYA MARIA AMORIM MOURA

**OS COMENTÁRIOS DESDOBRADOS E A OCORRÊNCIA DE ATIVIDADES
METALINGUÍSTICAS EM PROCESSOS DE ESCRITURA COLABORATIVA DE
DUAS DÍADES DE ALUNAS PORTUGUESAS DO 2º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Calil de Oliveira

MACEIÓ / AL

2023

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 - 1787

M929c Moura, Karolynne Kaya Maria Amorim.

Os comentários desdobrados e a ocorrência de atividades metalinguísticas em processos de escritura colaborativa de duas díades de alunas portuguesas do 2º ano do ensino fundamental / Karolynne Kaya Maria Amorim Moura. – 2023. 101 f. : il.

Orientador: Eduardo Calil de Oliveira.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2023.

Bibliografia: f. 99-101.

1. Comentário desdobrado (Linguística). 2. Metalinguística. 3. Rasura. 4. Escrita colaborativa. I. Título

CDU: 81

*Ao meu amado Rogério;
Ao meu melhor e maior presente, Francisco;
Aos meus pais, Alcy e Nealdo.*

AGRADECIMENTOS

Minha eterna gratidão a Deus por tudo, sempre!

Agradeço imensamente ao meu orientador, professor Doutor Eduardo Calil, pela grandiosa oportunidade de ter feito parte do seu seletivo grupo de orientandos, pois sob seu rigoroso olhar, tive a chance de tê-lo caminhando junto comigo até o momento de finalização deste trabalho. Do senhor, professor, fica assinalado em mim sua inspiradora e exímia conduta, sua indiscutível ética profissional e seriedade com aquilo que se propõe fazer. Agradeço de coração pela paciência, compreensão, pelas correções mais minuciosas e precisas que já recebi, mas, principalmente, por me proporcionar tantos crescimentos! Ao senhor, professor, muito obrigada por tudo!

Agradeço, emocionada e com todo o meu coração, ao meu esposo, Rogério, por sua presença sempre constante, por seu cuidado afetuoso em cujos braços sempre encontrei e encontro o conforto necessário e a força para seguir. Certa vez, li as seguintes palavras em uma mensagem casual: “É gentil abrir a porta do carro para a mulher. Mas, ainda, é mais gentil ajudá-la a abrir as portas que desejar ou vibrar quando ela, sozinha, abrir outras portas, mesmo que maiores que as suas. Ser feliz com uma mulher é não ter medo de vê-la crescer”. Meu querido Rogério, obrigada por me incentivar diuturnamente a abrir todas as portas que sempre sonhei e continuo sonhando. Que sorte em tê-lo! A você, meu amor até o fim!

Agradeço aos meus pais, Nealdo e Alcy, por tantos exemplos e ensinamentos. Cresci ouvindo de vocês sobre a grandeza dos estudos e o valor que eles poderiam proporcionar a mim e a Marília, irmã querida. Agradeço a vocês por todas as oportunidades a mim oferecidas desde a infância. Essa vitória é tão minha quanto de vocês, pai e mãe. Eu os amo sem medidas! Vocês são meus maiores exemplos de dignidade neste mundo. Meu verdadeiro ouro de mina! A vocês, meu eterno amor e gratidão!

Nesse rol familiar, uma pessoa ganha um lugar especial nessas linhas de gratidão, minha vó Oriséa. Ela a quem, desde meus primeiros dias de vida, dedicou a sua vida para cuidar de mim ininterruptamente enquanto meus pais saíam para trabalhar. Ensinou-me a ler, escrever e a fazer conta; lembro-me tão bem como se fosse hoje. Minha amada vó, eu não tenho palavras que possam traduzir o meu amor, todo o meu respeito e a minha eterna gratidão.

Gratidão, ainda, a Kariny Vanderlei que, ao meu lado, partilhou o caminho desafiador de um processo de doutoramento. Nesse percurso, você foi o abraço, a palavra certa e a amiga que conquistou um valioso lugar na minha vida!

Gratidão a todos aos professores membros integrantes da banca avaliadora do meu trabalho, Profa. Dra. Fabiana Oliveira, Prof. Dr. Eudes, Prof. Dr. Luís Paulo Mercado, Prof. Dr. Cleriston Izidro, pelas avaliações atentas, contribuições cuidadosas e gentileza sempre manifestada em nossos contatos.

Gratidão à minha querida Universidade Federal de Alagoas, que desde 2007, tornou-se uma segunda casa. Vivenciar a universidade pública, gratuita e de qualidade foi uma das maiores e melhores experiências já vividas. Na Ufal, tive a oportunidade de ser aluna, monitora, pesquisadora, docente, mas, sobretudo, a oportunidade de aprender muito mais sobre a vida.

Gratidão, mais uma vez, à Capes pelo investimento proporcionado nos últimos 4 anos, assim como em todo meu percurso com a pesquisa.

Gratidão a todos os envolvidos como sujeitos deste trabalho, pela oportunidade de acesso aos seus saberes, dos quais esta tese é fruto.

Gratidão aos pesquisadores e colegas que compõem o LAME que contribuíram com as investigações e possibilitaram os dados trabalhados, bem como as referências que subsidiaram este estudo.

A todos, enfim, meu muitíssimo obrigada!

RESUMO

Considerando que os recentes estudos na área da aprendizagem da língua escrita indicam a importância da compreensão metalinguística no desenvolvimento das competências em leitura e em escrita, associado às práticas de ensino e aprendizagem da língua materna efetuadas na escola, este nosso estudo tem por objetivo analisar os comentários desdobrados e as ocorrências das atividades metalinguísticas efetivadas por alunos recém-alfabetizados durante tarefas de produção textual em colaboração. Vinculados aos estudos da Genética Textual, a partir de uma abordagem linguístico-enunciativa, consideramos como unidade de análise o diálogo entre duas duplas de alunas recém-alfabetizadas, com idades aproximadas entre 6 e 8 anos, ao escreverem, cada par, um mesmo texto. Por meio do suporte metodológico oferecido pelo Sistema Ramos, os dados de nossa pesquisa foram coletados em 2015, em uma escola de educação básica da cidade de Aveiro, em Portugal. Na oportunidade, os alunos de uma turma do 2º ano do Ensino Primário da escola foram divididos em díades para a realização de propostas de produção colaborativa de narrativas ficcionais. Com base nisso, analisaremos os registros audiovisuais de duas díades (díade D3) e (díade D4) em processo de escrita, bem como os manuscritos escolares resultantes dessa construção, preservando toda a ambientação da sala de aula e considerando como unidade de análise o diálogo espontâneo estabelecido entre as crianças de cada díade durante estas tarefas de produção. Nossos resultados apontam que estas atividades metalinguísticas estão associadas aos conteúdos discutidos nas atividades de sala de aula pela professora da turma. No entanto, importante ressaltar, ainda, que apesar de alguns alunos já possuírem alguns conhecimentos terminológicos sobre a língua, quanto aos termos ligados ao processo de produção textual, esses mesmos alunos ainda apresentam dificuldades em explicitar, muitas vezes, sua compreensão acerca de alguns elementos linguísticos.

PALAVRAS-CHAVE: Comentário desdobrado. Atividade metalinguística. Rasura. Escrita colaborativa.

RÉSUMÉ

Considérant que des études récentes dans le domaine de l'apprentissage de la langue écrite indiquent l'importance de la compréhension métalinguistique dans le développement des compétences en lecture et en écriture, associée aux pratiques d'enseignement et d'apprentissage de la langue maternelle menées à l'école, cette étude vise à analyser les commentaires dépliés et les occurrences d'activités métalinguistiques réalisées par des élèves nouvellement alphabétisés lors de tâches collaboratives de production textuelle. En lien avec les études de Génétique Textuelle, à partir d'une approche linguistique-énonciative, nous considérons comme unité d'analyse le dialogue entre deux couples d'élèves nouvellement alphabétisés, âgés entre 6 et 8 ans, lorsque chaque couple écrit le même texte. Grâce au soutien méthodologique offert par le système Ramos, les données de notre recherche ont été recueillies en 2015, dans une école d'enseignement fondamental de la ville d'Aveiro, au Portugal. A l'occasion, des élèves d'une classe de 2^e année de l'enseignement primaire de l'école se sont répartis en dyades pour réaliser des propositions de production collaborative de récits de fiction. Sur cette base, nous analyserons les enregistrements audiovisuels de deux dyades (dyade D3) et (dyade D4) en cours d'écriture, ainsi que les manuscrits scolaires issus de cette construction, en préservant tout l'environnement de la classe et en considérant le dialogue comme une unité d'analyse s'établit spontanément parmi les enfants de chaque dyade au cours de ces tâches de production. Nos résultats indiquent que ces activités métalinguistiques sont associées aux contenus discutés dans les activités de classe par le titulaire de classe. Cependant, il est également important de souligner que bien que certains élèves possèdent déjà certaines connaissances terminologiques sur la langue, concernant les termes liés au processus de production textuelle, ces mêmes élèves ont encore des difficultés à expliquer, à plusieurs reprises, leur compréhension de certains éléments linguistiques. .

MOTS CLÉS: Commentaire déployé. Activité métalinguistique. Effacement. Écriture collaborative.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 - Detalhamento infográfico do filme-sincronizado do processo 001_D4..... | 61 |
| Figura 2 - Detalhamento infográfico do filme-sincronizado do processo 001_D3..... | 64 |
| Figura 3 – Manuscrito escolar “A minha paz”..... | 71 |
| Figura 4 – Manuscrito escolar “A Branca de Neve e os dinossauros”..... | 73 |
| Figura 5 – Manuscrito escolar “A Branca de neve perdida no tempo dos dinossauros”..... | 74 |
| Figura 6 – Manuscrito escolar “As maldades do rei Zico”..... | 75 |
| Figura 7 – Episódio do TD “A minha paz”..... | 77 |
| Figura 8 – Episódio do TD “A minha paz”..... | 81 |
| Figura 9 – Episódio do TD “A Branca de Neve e os dinossauros”..... | 82 |
| Figura 10 – Episódio do TD “A Branca de Neve e os dinossauros”..... | 84 |
| Figura 11 – Episódio do TD “A Branca de Neve perdida no tempo dos dinossauros”..... | 85 |
| Figura 12 – Episódios do TD “A Branca de Neve perdida no tempo dos dinossauros”..... | 87 |
| Figura 13 – Episódio do TD “O Rei malvado”..... | 88 |
| Figura 14 – Episódio do TD “O Rei malvado”..... | 89 |
| Figura 15 – Episódio do TD “As maldades do rei Zico”..... | 91 |
| Figura 16 – Episódio do TD “As maldades do rei Zico”..... | 92 |
| Figura 17 – Episódio do TD “As maldades do rei Zico”..... | 94 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 - Composição do <i>Corpus</i> | 63 |
| Quadro 2 - Os processos de análise..... | 67 |
| Quadro 3 - Categorias dos Objetos Textuais reconhecidos..... | 70 |

LISTA DE SIGLAS

LAME Laboratório do Manuscrito Escolar

GT Genética Textual

OT Objeto Textual

RE Rasura Escrita

REC Rasura Escrita Comentada

ROC Rasura Oral Comentada

ROD Rasura Oral Direta

TD Texto Dialogal

LD Livro Didático

SR Sistema Ramos

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 14 |
| Seção 1 – A GENÉTICA TEXTUAL | 16 |
| 1. A GENÉTICA TEXTUAL E O PROCESSO DE ESCRITA | 17 |
| 1.1 Genética do manuscrito escolar..... | 18 |
| 1.2 O “status” da rasura diante da Genética Textual | 21 |
| 1.3 As operações metalinguísticas na perspectiva de Fabre | 23 |
| 1.4 As peculiaridades empreendidas no processo de criação textual..... | 26 |
| 1.4.1 A rasura em processos de escrita em tempo e espaço real | 29 |
| Seção 2 – A ESCRITA COLABORATIVA | 34 |
| 2. ESCRITA COLABORATIVA: UMA VANTAGEM METODOLÓGICA | 35 |
| 2.1 A escrita colaborativa por Daiute & Dalton | 35 |
| 2.2 Escrita colaborativa e produção conversacional por Apothéloz..... | 38 |
| 2.3 A escrita colaborativa: o diálogo no processo de criação textual..... | 42 |
| Seção 3 – A ATIVIDADE METALINGUÍSTICA | 44 |
| 3. A ATIVIDADE METALINGUÍSTICA | 45 |
| 3.2 O desenvolvimento metalinguístico da criança, na perspectiva de Gombert | 48 |
| 3.3 O entendimento metalinguístico na escrita | 49 |
| Seção 4 – O PERCURSO METODOLÓGICO | 53 |
| 4. METODOLOGIA | 54 |
| 4.1 A coleta de dados e a composição do <i>corpus</i> da pesquisa | 55 |
| 4.1.1 O projeto InterWriting..... | 55 |
| 4.1.2 Local..... | 56 |
| 4.1.3 Sujeitos | 57 |
| 4.1.4 Constituindo a coleta | 57 |
| 4.2 O Sistema Ramos na coleta de dados..... | 59 |
| 4.3 O <i>Corpus</i> | 62 |
| 4.4 Tratamento fornecido aos dados e procedimentos de análise | 64 |
| 4.5 Nossas categorias de análise | 65 |
| Seção 5 – A ANÁLISE | 66 |
| 5. A ANÁLISE | 67 |
| 5.1 Manuscrito Escolar: dados quantitativos..... | 67 |
| 5.2 Textos dialogais: Unidade de análise | 69 |
| 5.2.1 Objetos Textuais reconhecidos..... | 69 |
| 5.2.2 O comentário simples no TD..... | 71 |
| 5.2.3 O comentário desdobrado no TD..... | 77 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 96 |
| REFERÊNCIAS | 99 |

INTRODUÇÃO

Inserida em um quadro teórico-metodológico adotado pelo grupo de pesquisa Escrita, Texto e Criação (ET&C) e pelo Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME), buscamos, neste trabalho, a partir dos diálogos produzidos pelos alunos enquanto escrevem, identificar como os comentários desdobrados podem ser associados às reflexões metalinguísticas resultantes dessas relações discursivas.

Partindo desse ponto, assumimos que os comentários produzidos pelos alunos enquanto escrevem em pares um único texto são importantes vestígios para a compreensão e reflexão do desenvolvimento linguístico. Sendo assim, nosso estudo traçará a abordagem em torno da atividade metalinguística em conexão com os comentários produzidos pelas crianças e como essa atividade se relaciona com o processo de aquisição da escrita; para tanto, tomamos como nosso objeto de investigação o corpus pertencendo ao acervo do Laboratório de Manuscrito Escolar, coletado pela equipe do LAME na Escola E, em Portugal, durante o ano de 2015, com alunas recém-alfabetizadas e pertencentes ao ano correspondente ao segundo ano do Ensino Fundamental da Educação básica brasileira, em que escrevem em pares um mesmo texto e sob os mesmos comandos da professora.

As crianças que compõem as díades, além de cursarem o 2º ano do Ensino Fundamental, pertencem a mesma turma, têm idades aproximadas e mantêm relação de proximidade na sala de aula. Quanto aos processos de produção, eles foram coletados conservando a situação ecológica da sala de aula, por meio do Sistema Ramos (2020) que nos permitiu ter acesso a todo procedimento multimodal durante as seis semanas de coleta.

Quanto à organização do texto, nosso trabalho está estruturado em cinco seções. A primeira é dedicada aos estudos sobre a Gênese Textual, partindo de Grésillon (2007) e Biase (2010) para apresentar a estrutura viva de uma escritura em estado de composição, seu desenvolvimento e, ainda, a formação progressiva do texto; Fabre (1986; 2004), precursora em estudos que visam o tratamento de recursos gráficos da rasura na escrita de alunos em ambiente escolar e, ainda, a revisão de estudos que trabalham o manuscrito escolar investigando o processo de escritura.

Na segunda seção, dedicamos nossa atenção aos estudos no âmbito da escrita colaborativa e como essa metodologia é discutida em diferentes trabalhos, como os de Daiute e Dalton (1993), Daiute *et al.* (1993) e Apothéloz (2005); e ainda retomar alguns estudos que

promovam a discussão sobre o modo como a atividade metalinguística pode aparecer na escrita colaborativa.

Na terceira seção, nos detivemos à abordagem da atividade metalinguística, apresentando a definição do entendimento metalinguístico a partir de Myhiil (2011), Myhiil, Jones e Wilson (2016) e Gombert (1992); a relação do entendimento metalinguístico com a escrita e, por fim, as explicitações recentes a respeito da competição de rasuras orais em associação às atividades metalinguísticas.

A quarta seção é dedicada ao percurso metodológico traçado para este trabalho. Nela, apresentamos a natureza do estudo realizado, a descrição do corpus, a contextualização do Sistema Ramos, a partir de Calil (2020) e, ainda, o tratamento analítico fornecido aos dados coletados.

Por último, na quinta seção, a análise dos dados, especificamente, de seis processos de escritura em ato, constituídos pelas duas duplas de crianças, com o intuito de investigar como se comportam os comentários desdobrados nos processos observados.

Com base nesses registros, propomos como a nossa tese a de que o diálogo verbalizado, ou seja, o comentário produzido pelas crianças enquanto escrevem juntas, dentro das condições metodológicas descritas¹, evidencia que esses alunos já possuem certos conhecimentos sobre a língua ou sobre conhecimentos que estão se consolidando dentro do sistema de escrita, resultantes do processo de ensino e aprendizagem movido durante as aulas de língua materna.

Consideramos, finalmente, que essa nossa discussão pode promover elucidções tanto a respeito do modo como essas crianças se relacionam com o sistema da escrita como com relação ao processo de aprendizagem. Além disso, destacamos que essas evidências discursivas reportam, além dos esclarecimentos sobre o sistema de escrita, os conteúdos curriculares que estão ou que foram figurados nesse processo de ensino da língua materna portuguesa.

¹ A seção 4 descreve todo percurso metodológico proposto para este trabalho.

Seção 1
A GENÉTICA TEXTUAL

1. A GENÉTICA TEXTUAL E O PROCESSO DE ESCRITA

Até hoje são acumulados nas literaturas de diferentes campos teóricos, a exemplo da Linguística Textual da Educação, estudos que se debruçam a pesquisar o imenso universo da produção textual. Nesse complexo teor investigativo, a interpretação de um processo criativo de seus rascunhos ou documentos preparatórios vem sendo denominada, nas últimas décadas, de *genética de textos* ou *crítica genética*.

Desatado do interesse pelo “sujeito” e pelas miragens da “análise simbólica”, segundo Biase (2010), o “nosso texto” foi percebido por jovens estruturalistas como a promessa de um contato real com a substância literária: observar a estrutura plena e viva de uma escritura em estado nascente, seu desenvolvimento, suas metamorfoses, a formação progressiva da obra, ou seja, uma verdadeira aventura intelectual

E nesse imenso canteiro de obras para a pesquisa, que lida com a extensa de documentos inéditos (manuscritos), um dedicado processo de validação crítica (avaliação dos manuscritos e descoberta de novas perspectivas) e, sobretudo, a densidade teórica de um novo objeto estruturado pelo tempo, nosso trabalho está situado no campo da Crítica Genética, ganhando forma nesta área que se propõe a aprimorar o conhecimento dos textos à luz de seus manuscritos, deslocando a interrogação crítica do autor para o escritor, do escrito para a escritura, da estrutura para os processos e da obra para a gênese.

O ponto de partida dessa interpelação embasa-se na constatação de que o texto definitivo de uma obra literária é, salvo raras exceções, o resultado de um trabalho de elaboração progressiva. E no decorrer desse processo, o autor dedica-se, por exemplo, a pesquisas de documentos ou de informações e ainda à preparação, para, então, concentrar-se à redação do texto, correções, revisões, etc. (BIASE, 2010).

A crítica genética, conforme explica Biasi (2010), toma por objeto essa dimensão temporal do devir-texto, colocando como hipótese que a obra, na sua perfeição final, conserva o efeito de suas metamorfoses e contém a memória de sua própria gênese. No entanto, para tornar a gênese da obra objeto de estudo é preciso que tenha deixado “rastros”, os quais a Genética Textual propõe-se a reencontrá-los e compreendê-los. Seu princípio básico é o de dar atenção ao trabalho do escritor, aos seus gestos, às suas emoções, às suas incertezas, tentando descobrir a obra por meio da sucessão de esboços e das redações que a fizeram nascer e a levaram até a sua forma definitiva. Mas qual a intenção de todo esse dedicado trabalho de pesquisa minuciosa? Biasi explica:

A de melhor compreender; conhecer por dentro a sua composição, as intenções recônditas do escritor, seus procedimentos, sua maneira de criar, os elementos pacientemente construídos que ele acaba eliminando, os que ele conserva e desenvolve, observar seus momentos de bloqueio, seus lapsos, suas voltas para trás, adivinhar seu método e sua prática de trabalho, saber se ele faz planos ou se ele se lança diretamente na redação, reencontrar o rastro preciso dos documentos e dos livros que ele usou, etc. (BIASI, 2010, p. 11).

A genética de textos nos propõe adentrar em um laboratório secreto do escritor, no espaço íntimo de uma escritura que se busca. Parece algo como “caça aos tesouros”; trata-se de uma pesquisa sobre os indícios materiais, uma verdadeira enquete no coração da escritura cujo intuito é reencontrar a fórmula pela qual o texto impresso continua misteriosamente a viver da escritura que o fez nascer.

Os manuscritos escolares, por exemplo, contam uma história específica e muitas vezes surpreendentes, a exemplo do que aconteceu entre o momento em que o autor começou a planejar e entrever a primeira ideia de seu projeto e o momento em que o texto, escrito e/ou com marcas de intervenções, aparece sob a forma acabada. Por essas razões, dedicamos esta seção à apresentação de alguns estudos que perpassam suas investigações no âmbito da Genética textual².

1.1 Genética do manuscrito escolar

Foi no início da década de 70 que surgiram os primeiros estudos sobre a gênese do texto; nesse início, o interesse era pela criação literária francesa, a exemplo de Victor Hugo e Gustave Flaubert, que se embasavam nos elementos linguísticos (rascunhos e manuscritos). O desafio de adentrar nos “bastidores da criação” carregava dificuldades advindas das especificidades do próprio objeto de estudo, cuja gênese escritural apreende as formas de (re)escritura do autor, as características das canetas (como cores, formas de ajustes nas mãos e, ainda, as mudanças no ritmo de escrita) por ele utilizadas.

² Biasi (2010) diferencia Genética Textual e Crítica Genética. Segundo este, a Genética avalia, classifica, decifra e eventualmente publica uma edição dos manuscritos. A Crítica Genética, nesta ordem, interpreta os resultados da análise e procura reconstituir a gênese dos manuscritos. No entanto, em momentos anteriores escreve “a interpretação de uma obra à luz de seus rascunhos ou documentos preparatórios vem sendo denominada, nas últimas três décadas, ‘genética dos textos ou ‘crítica genética’” (BIASI, 2010, p. 9). Desta forma, neste trabalho, não é feita a diferenciação entre Genética Textual e Crítica Genética nos termos apresentados por Biasi. A opção por Genética de Texto decorre do seguinte motivo: Crítica Genética está fortemente relacionada aos manuscritos literários. Já Genética de Texto à investigação da gênese textual, seja de autores consagrados ou de alunos do ensino fundamental. Deste modo, a utilização de Genética de Texto visa manter a vinculação desta investigação à Crítica Genética e, ao mesmo tempo, considerar o que a particulariza. Vale ressaltar, ainda, que há autores que não fazem distinção entre Genética Textual e Crítica Genética, ou fazem-na em outros termos.

As condições de uma verdadeira reflexão sobre os manuscritos só foram reunidas quando, graças às diferentes aquisições da “teoria do texto”, tornou-se possível colocar o problema de sua produção temporal em termos de processos e de sistema, em que para consegui-lo foi necessário abrir a diacronia das operações de escritura, a análise estrutural até então dominada pelas metáforas espaciais da forma. Entretanto, ao reivindicar a teorização de uma “dimensão histórica dentro do próprio escrito”, segundo Louis Hay, a crítica genética colocou-se imediatamente, no decorrer dos anos de 1970, como o prolongamento inesperado das pesquisas estruturais que se dava como espaço de definição, o que mais havia faltado nas análises formais: o devir-texto como estrutura em estado nascente, e a extensão de um novo objeto, concreto e específico, estruturado pelo tempo, o manuscrito.

Dentro dessas relações, a Crítica Genética se propõe a renovar o conhecimento dos textos à luz de seus manuscritos, deslocando a interrogação do autor para o escritor, do escrito para a escritura, da escritura para os processos, da obra para a gênese (BIASI, 2010). Para tanto, fundamenta-se na constatação de um fato: o texto definitivo de uma obra literária é, salvo raras exceções, o resultado de um trabalho de elaboração progressiva. Ao longo de todo esse processo, o autor dedica-se, por exemplo, à pesquisa de informações, à preparação, para só assim dedicar-se à redação do texto, correções, revisões etc.

Todo esse caminho é feito através da análise de documentos produzidos pelo autor durante o processo de escrita que não passaram no processo de publicação, para que, dessa forma, ele possa compreender os mecanismos de produção, percorrer os caminhos trilhados e, por fim, entender como se deu o nascimento da obra, ou seja, sua gênese. Esse conjunto de documentos e manuscritos ligados à gênese da obra que está sendo estudada (BIASI, 2010, p. 40) chama-se “Dossiê de gênese”, que é composto tanto por arquivos propriamente genéticos como manuscritos de trabalho, autógrafos do escritor, cadernetas, cadernos, notas, planos, rascunhos, cópias de provas corrigidas das obras impressas, quanto por documentos que podem enriquecer a análise, como correspondências, biblioteca pessoal, contratos de edição, arquivos familiares, documentos visuais, sonoros ou audiovisuais reunidos ou realizados pelo escritor.

Chama-se de dossiê de gênese o conjunto de documentos e manuscritos ligados à gênese que está sendo estudada. Não é um dado, mas, ao contrário, o resultado de um trabalho preliminar: a extensão e a natureza do dossiê genético são relativas aos objetos da pesquisa prevista. A análise desse dossiê proporciona ao geneticista recuperar de forma diacrônica o trabalho do escritor, seguindo desde a sua concepção, passando por esboços, anotações,

rascunhos, passagens a limpo até o manuscrito definitivo, produzindo, por intermédio desse processo, o “prototexto”³ da obra e permitindo que o dossiê possa ser interpretável.

O dossiê de gênese de uma obra publicada, quando completo, contém os documentos relativos às diferentes fases de trabalho que levaram o escritor da ideia inicial de seu projeto até a forma impressa da obra. Essas fases subdividem-se em vários momentos e manifestam a presença de várias funções que remetem a tipos de manuscritos particulares; e, então, a esse conjunto de documentos que são usualmente chamados de *rascunhos*⁴ da obra correspondem ao trabalho “redacional”, que nada mais são que os próprios manuscritos, muitas vezes cobertos de rasuras, que foram dedicados ao trabalho de “textualização”, ou seja, “colocação em frases”, propriamente dita.

O prototexto, nessa ordem conceitual, designa o resultado desse trabalho de elucidação quando ele se torna acessível através do dossiê de gênese analisado; isto é, o prototexto é uma produção crítica, ele corresponde à transformação de um conjunto empírico de documentos em um dossiê de peças ordenadas e significativas.

Assim, o objeto de estudo da crítica genética são marcas deixadas pelo autor ao longo do processo de escrita da sua obra. Nesse sentido, Biasi explica:

A crítica genética toma por objeto essa dimensão temporal do devir-texto, colocando como hipótese que a obra, na sua perfeição final, conserva o efeito de suas metamorfoses e contém a memória de sua própria gênese. Mas, para poder tornar-se objeto de estudo, é preciso que a gênese da obra tenha deixado rastros, indícios materiais que a genética textual propõe-se a reencontrar e compreender (BIASI, 2010, p. 13).

Com isso, para analisar os processos de escritura sob a perspectiva genética, implica compreender que a análise do manuscrito faz aparecer o caráter recorrente de uma divisão entre dois tipos de escrituras: a escritura por programação roteirizada e a escritura como estruturação redacional. A primeira trata de um trabalho de concepção preliminar que precede a escritura, sob a forma de planos, roteiros, anotações, esboços e pesquisas documentais que mais tarde

³ “A noção de prototexto designa o resultado do trabalho de elucidação quando ele se torna acessível através do dossiê de gênese analisado. O prototexto é uma produção crítica: ele corresponde à transformação de um conjunto empírico de documentos em um dossiê de peças ordenadas e significativas” (BIASE, 2010, p. 41).

Grésillon (2007, p. 29) e, em nota de rodapé, explana que “o termo foi proposto e definido por Jean Bellemin-Noel, na obra *Le texte et l'avant-texte*, Paris, Laousse, 1972. Como o “conjunto constituído pelos rascunhos, pelos manuscritos, pelas provas, pelas “variantes”, do ponto de vista que precede materialmente uma obra quando essa é tratada como um texto, e que pode formar um conjunto com ele.

⁴ BIASE (2010, p. 43) explica que “O que, no princípio, não passava de indicações anotadas em um estilo mais ou menos telegráfico, ou em uma expressão dominada pela parataxe, começa a adquirir a forma de um encadeamento sequencial em que as formulações encontram-se estruturadas pela sintaxe e a concatenação de frases. Os rascunhos podem aparecer depois de *croquis* ou *esboços* que tiveram como função desenvolver conteúdos primitivos de um plano ou de um *roteiro inicial*.”

poderá se realizar parte por parte, capítulo por capítulo (tipo Flaubert ou Zola); ao contrário, a escritura redacional, pois, segundo Biasi (2010), é aquela que avança enriquecendo-se de revisões, releituras, retornos ao que já foi escrito (tipo Stendhal ou Kafka) e que pode levar a reescrituras globais sob forma de “versões” sucessivas da obra. Essas duas práticas não dão o mesmo perfil de desenvolvimento genético nem o mesmo tipo de manuscrito, e antes de qualquer análise de um dossiê de gênese é preciso determinar a qual dos dois processos ele pertence.

Importante destacar que ter o manuscrito como objeto de investigação não é suficiente para se analisar o processo do ponto de vista do “tempo real”. Nas palavras de Calil (2017, p. 162):

[...] através da análise do produto (manuscrito) dificilmente pode-se ter acesso ao momento em ocorreu uma pausa, à duração de um *burst*, ao que se passou quando uma rasura foi feita, ao que pensou o escrevente antes de rasurar ou se outros elementos ocorreram para ocupar o lugar daquele que foi escrito.

A hegemonia do produto nos estudos em Genética Textual e sua limitação para a análise do processo em tempo real estão relacionadas às dificuldades técnicas e metodológicas que seu registro impõe e às características específicas do contexto escolar.

Em nossos dados, por exemplo, os processos de escritura ocorrem envolvendo esses movimentos de retornos constantes dos alunos dentro do processo de criação textual. Os alunos são motivados a promover retornos sempre que percebem a necessidade de situar seu texto para que possam dar continuidade às histórias criadas, mas também promovendo retornos sempre que reconhecem um Objeto Textual durante a construção do texto, podendo este resultar em rasuras.

Visto isso, portanto, com o objetivo de reconstituir a formação do “texto em estado nascente”, com o propósito de elucidar seu processo de concepção e de redação e, ainda, dentro desse universo de possibilidades de análise de dossiê, destacamos em nosso trabalho a rasura como um dos indícios materiais mais importantes para a análise dos dados aqui destacados.

1.2 O “status” da rasura diante da Genética Textual

Classificada por Biasi (2010) como um componente muito complexo de escritura, a rasura tem sua definição relacionada ao exame de numerosas características. Pois, para identificar claramente uma rasura, não basta precisar sua identidade, ou função, ou tipo de

traçado; uma vez que rasuras semelhantes podem ter significados e *status* diferentes de acordo com sua extensão (rasura de uma palavra ou uma frase) e fase da gênese (rascunho ou prova corrigida).

As rasuras, apesar de terem seus sentidos dependentes de diferentes fatores e responderem a várias funções, têm uma coisa em comum: servem para corrigir o já escrito. Os tipos mais conhecidos de rasuras são, dentre todos, a substituição e a supressão. Sobre isso, Biasi nos lembra que “A rasura é um traçado operatório que marca a decisão de anular um segmento previamente escrito para substituí-lo por outro segmento (rasura de substituição) ou para eliminar sem substituir (rasura de supressão)” (BIASI, 2010, p. 73).

No entanto, os manuscritos demonstram outras três funções importantes da rasura: a) rasura de utilização ou de gestão (para registrar o fato de que um segmento foi objeto de exploração ou reescrita); b) rasura de transferência ou deslocamento (para marcar o ato de deslocar um segmento escrito no intuito de deslocá-lo de seu lugar primitivo para inseri-lo em outra parte do manuscrito); c) rasura de suspensão, dilatária ou provisional (quando o autor utiliza uma forma particular de codificação para delimitar o espaço de uma futura rasura, marcando um segmento que poderá ser anulado ou modificado). Com isso, do ponto de vista funcional, podemos afirmar que a rasura se apresenta como um instrumento de cinco mecanismos distintos (substituição, supressão, transferência, gestão, suspensão) (BIASI, 2010), em um dispositivo técnico em que dois deles (substituir, eliminar) se constituem como gestos de escritura fundamentais, enquanto as outras três são formas mais raras (transferir, gerir, suspender).

Grésillon (2007), por sua vez, entende a rasura como um paradoxo, em que é simultaneamente perda e ganho, pois ao mesmo tempo em que anula o que foi escrito, acrescenta vestígios escritos ao papel. Ela ainda adiciona que “[...] é nesse próprio paradoxo que repousa o interesse genético da rasura: seu gesto negativo transforma-se para o geneticista em tesouro de possibilidades, sua função de apagamento dá acesso ao que poderia ter se tornado texto” (GRÉSILLON, 2007, p. 97).

Isso propaga a importância singular da rasura para a crítica genética, principalmente ao colocar em evidência o processo de escritura. Para a autora, a rasura pode se apresentar de três maneiras: a) imediatamente visível, quando permite ao leitor vislumbrar ou restituir o que foi omitido por um traço; b) marcada por um borrão, torna impossível reconstituir o que estava escrito inicialmente; c) desprovida de qualquer traço ou marca material, pois permite o acesso ao que foi suprimido, substituído, deslocado ou adicionado, após a análise da reescrita ou de sucessivas versões do mesmo texto. Enquanto esta última se mostra como reescrituras que não

adicionam marcas gráficas ao papel, as duas primeiras apresentam-se aos objetivos de deslocar e suprimir. Por isso, as rasuras nos mostram as irregularidades do processo de escrita e como o escrevente age em relação aos desafios impostos pela escritura.

Seguindo essa direção, podemos voltar o olhar para os textos produzidos em sala de aula e documentar o processo de escrita dos alunos, dando origem a essa perspectiva da crítica genética voltada a estudar os manuscritos escolares.

Por fim, vale salientar que vários pesquisadores, também dedicados a esse contexto, têm a rasura escrita como índice de reflexão metalinguística, dentre os quais destacamos Fabre (1987; 2004) e, por último, trabalhos que estudam o manuscrito escolar a partir da investigação dos processos de escritura.

1.3 As operações metalinguísticas na perspectiva de Fabre

Para abordar as operações metalinguísticas, elegemos Fabre (1986) com o propósito de explanar cada uma das operações por ela apresentadas. A autora é marcada, neste universo de pesquisa, como uma das precursoras em estudos que visem a tratamento de recursos gráficos da rasura na escrita de alunos em ambiente escolar. Para ela:

[...] as variantes de rascunho marcam uma atitude de interrogação e de ajustamento, trabalhando sobre a inscrição, a língua, o discurso e suscetíveis de serem os traços de diversas atividades metalinguísticas e metadiscursivas. [...] Considero, portanto, que o objeto submetido à reflexão dos sujeitos é aqui o escrito tanto como código quanto discurso (FABRE, 1986. p. 59).

Em seus trabalhos, Fabre propõe um estudo com numerosos rascunhos escolares (*brouillons*), todos coletados em ambiente escolar, produzidos por alunos escreventes novatos, com idades entre 6 e 10 que frequentam os primeiros anos escolares. Nesse material, Fabre buscou assumir a rasura enquanto operações metalinguísticas, funcionando como índice de reflexões do aluno sobre a língua escrita em funcionamento.

Partindo dessa assunção, a pesquisadora francesa interpreta a rasura a partir de quatro funções, todas relacionadas às operações metalinguísticas: supressão, substituição, deslocamento/transferência e adição, as quais serão apresentadas e descritas, conforme as minúcias tratadas pela autora.

a) Rasura de supressão

A rasura de supressão corresponde, na ordem das funções gráficas, às diferentes formas de risco. Segundo a autora, é a operação mais frequente entre os alunos, dentre o número de textos analisados; no entanto, são rasuras não produtivas por revelar o abandono da “capacidade inventiva” do escritor (FABRE, 1986, p. 73).

b) Rasura de Substituição

Em termo de números, a substituição é a segunda operação que mais se revela nos textos analisados por Fabre. Por esta operação, um termo é substituído por outro ou até por ele mesmo. Significa dizer que, ao contrário da primeira operação, esta é produtiva, pois quando um termo é substituído e este pode voltar novamente à folha de papel indica que, em meio a uma insatisfação ou dificuldade, o escrevente tenta modificar a sua escrita.

A substituição pode se apresentar de duas formas: a) sem mudanças: quando um termo é trocado por ele mesmo e ilustra a dificuldade do aluno em lidar com as suas escolhas; b) com mudanças: quando o termo é substituído por outro, o autor demonstra traços de seu momento de reflexão, ainda que o termo final não seja o mais correto. Todavia, vale ressaltar que nem sempre essa rasura indica uma operação metalinguística, pois em certas ocasiões a troca de uma letra por outra pode ser causado por dificuldade de motricidade, visto que é comum aos escreventes iniciantes a troca de uma letra por outra semelhante, a exemplo da troca do “m” pelo “n”, do “b” pelo “d”, também do “p” pelo “q”. Ex.: “la ferne ferme, como apresenta Fabre (1986).

c) Rasura de deslocamento/transferência

No decorrer das multiplicidades do prototexto, o deslocamento tem muitas vezes papel importante. No detalhe de uma formulação ou de uma frase, a rasura de transferência limita-se a figura de arrumação ou de permutação pontuais de palavras ou sintagmas. No entanto, de outro olhar, a rasura de deslocamento pode tornar-se instrumento de transformação na estrutura da obra. Segundo Fabre, essa é uma modificação monótona, pois trata frequentemente da troca de um elemento por ele mesmo, sem melhoras lexicais, ou estilísticas.

d) Rasura de adição

A rasura de adição revela o acréscimo de um elemento gráfico, palavra, sintagma, acento etc. Esse tipo de operação pouco revelada nas análises de Fabre, é, ainda, assinala pela autora como uma operação complexa para escritores novatos e que tem por objetivo corrigir uma

omissão anterior. Por esse motivo, a predominância inicial das operações de “substituição” e de “supressão” estaria em acordo com a perspectiva genética.

A autora acrescenta, ainda, que as mudanças nos rascunhos marcam possíveis evidências das atividades metalinguísticas dos alunos, manifestando sua relação pessoal com a escrita. Sendo assim, é fato que nem toda rasura é potencialmente metalinguística, mas pode também remeter à heterogeneidade do conjunto das atividades épi- e metalinguísticas, a exemplo, a motricidade.

Os estudos de Fabre serviram como marco para uma vertente da psicolinguística e da Genética Textual dedicada a analisar a produção dos alunos do ponto de vista processual. Além disso, as rasuras encontradas, conforme Fabre, indicam que mesmo escreventes novatos realizam reflexões epilinguísticas e metalinguísticas enquanto escrevem seus textos.

Como vimos, os trabalhos desenvolvidos por esta pesquisadora influenciaram tanto estudos franceses, como: Boré (2000); Alcorta (2001), quanto estudos brasileiros, como Fiad (1993), Calil (2004). Em linhas gerais, as investigações em Genética Textual, relacionadas à escritura escolar, mostram a intensa atividade reflexiva e metalinguística que mesmo escreventes pouco experientes exercem durante o ato de escrever (CALIL, 2017).

Contudo, destacamos que nesse tipo de ferramenta textual são consideradas as rasuras feitas em um mesmo manuscrito ou, comparar um versão com outra versão, identificando o que foi alterado. Isso é o que faz a imensa maioria das investigações em Genética Textual; o manuscrito escolar, em qualquer uma das suas formas, tem sempre o estatuto de um texto produzido, entregue ao professor para avaliar e intervir; ou, ainda, ao pesquisador, que pode identificar e analisar elementos linguísticos e marcas gráficas do processo escritural.

As análises das operações metalinguísticas denunciadas por essas marcas (rasuras) inscritas na folha de papel, somente permitem interpretações do processo *a posteriori ou off line*. Quer dizer que elas ocorrem durante o processo de escritura, mas sua interpretação a partir do manuscrito escolar (produto) dá-se fora do tempo e do espaço de sua efetivação no suporte escrito (CALIL, 2017).

Sendo assim, ter o manuscrito como objeto de investigação é insuficiente para se analisar o processo de ponto de vista do “tempo real”. Por exemplo, por intermédio da análise do produto (manuscrito) dificilmente pode-se captar ao momento em que ocorreu uma pausa, ao que se passou quando uma rasura foi feita, ao que pensou o escrevente antes de rasurar ou se outros elementos linguísticos concorreram para ocupar o mesmo lugar daquele que foi escrito.

Por isso, a preponderância do produto nos estudos em Genética Textual e a sua limitação para a análise do processo em tempo real estão conectadas às dificuldades técnicas e metodológicas que seu registro impõe e às características específicas do contexto escolar. Razões pelas quais propomos uma metodologia⁵ para o registro do manuscrito em curso em nosso trabalho, a fim de entender o que se passa durante o processo de construção escrita pelos alunos.

1.4 As peculiaridades empreendidas no processo de criação textual

Nessa conjuntura genética, abraçada em nosso estudo, ganham relevância a reflexão metalinguística e o caráter recursivo associado ao processo de escritura. Entendido como um fenômeno escritural nas recorrentes voltas ou retornos do aluno escrevente sobre o seu manuscrito em curso.

Podendo ser materializados ou não no papel, os vestígios de rasura ganham destaque diante desse movimento recursivo. Em trabalhos iniciais, Calil (1995; 1998) já propõe a análise dos processos de escritura a dois destacando a rasura como sendo um importante fenômeno intrinsecamente relacionado à dimensão criativa e recursiva da escritura em sala de aula. Com o apoio de uma metodologia adotada, não apenas as rasuras inscritas sobre a folha de papel, mas a sua relação com o que os alunos dizem em determinados pontos do processo de escritura. O diálogo estabelecido entre eles sobre o que iriam escrever ou sobre o que haviam escrito deu acesso ao que eles estão pensando sobre o texto em curso, ao modo como o texto está sendo construído e à gênese do processo criativo.

De forma igual, mais recentemente Calil e Myhill (2020) explicam que a partir das diferentes formas de rasura realizadas pelo escrevente, durante seus processos de produção escrita, tem sido possível ter acesso às ocorrências de reflexões metalinguísticas manifestadas pelas crianças sobre a escrita em curso.

Em outra perspectiva, a rasura pode apresentar um caráter negativo de erro, para alguns, como uma falha observada na escritura e que, como consequência, resulta em uma ação de intervenção do autor, muitas vezes sem uma razão justificada por ele, como explica Willemart (1996). Essa marca interventiva está intimamente relacionada a dois importantes eventos: o primeiro trata dos movimentos de retorno que o escrevente faz durante todo o processo de

⁵ Nosso roteiro metodológicos está descrito na seção 4 deste trabalho.

criação textual; o outro refere-se à mudança que pode ser materializada (ou não) por meio de registro grafados no produto final.

Alargando esse panorama, Calil (2012^a; 2012b; 2016; 2017) apresenta uma nova perspectiva sobre a rasura para além das marcas grafadas e identificáveis na folha de papel. O autor explica que, ao se ter acesso ao processo de criação textual, a *status* investigativo se fortalece e abre espaço para as captações das expressões de pensamentos metalinguísticos do escrevente acerca de todo o seu processo de escritura de texto em curso. Essa dimensão inovadora é, por sua vez, viabilizada nos estudos realizados por Calil, mediados pela interação face a face, proporcionada a partir da proposta de escritura colaborativa a dois em sala de aula, observando-se, em tempo real e sob as condições ecológicas próprias deste contexto didático, as relações entre o que os alunos escrevem e o que eles comentam enquanto realizam esta escritura, ao produzirem seus manuscritos em ambiente escolar.

Dentro desse contexto, o autor explica que o diálogo estabelecido entre os alunos sobre o que iriam escrever ou sobre o que já haviam escrito, as retomadas de termos enunciados anteriormente, as proposições, questionamentos e contestações de ideias ocorridas durante estas práticas colaborativas de produção textual escolares fornecem pistas sobre o que estes alunos estão pensando a respeito sobre o texto que está sendo construído e sobre o modo como está sendo construído, delineando a gênese do processo criativo. A inter-relação entre estes aspectos é caracterizada como ‘pontos de tensão’ (O Ponto de tensão é o reconhecimento de um OT.) – movimentos recursivos dos alunos diante do manuscrito em curso –, que apontam a incidência de operações metalinguísticas, cujo estatuto é semelhante àqueles figurados nas rasuras grafadas no produto (CALIL, 2008; 2016; 2017). Estas operações são denominadas por Calil de ‘rasuras orais’, sob o argumento delas expressarem a resposta enunciativa ‘negativa’ do coenunciador sobre um determinado ‘objeto textual’, com o intuito de explicar, corrigir ou justificar a manutenção ou alteração deste objeto, já escrito ou a ser escrito no manuscrito em curso, como contextualizam os estudos de Calil (2016; 2017; 2020).

Por esses quesitos, a rasura não é tida apenas como o que pode ser detectado na folha de papel – ou seja, rasuras escritas, justificadas nas marcas gráficas visíveis no papel (arranhões, rabiscos, sobrescritos, inserções), mas como, segundo demonstram Calil e Myhill (2020, p. 4), “qualquer operação recursiva e metalinguística (oral e /ou escrita, que indica a identificação, reconhecimento e modificação de qualquer “objeto textual” a ser escrito ou já linearizado no manuscrito escolar em foco”.

Quanto aos “objetos textuais”, assim designados por Calil (2016; 2017), referem-se a qualquer elemento gráfico, linguístico ou textual, reconhecidos pelo escrevendo ou seu par

marcado pelo retorno apontando para algum tipo de modificação a ser feita na composição textual, ou no que cogitou escrever ou no que já estava inscrito na folha de papel. Esses elementos remetem a diferentes aspectos dentro do processo de criação textual, por exemplo: elementos gráfico-espaciais (desenhos e marcas gráficas relacionadas ao uso do espaço na folha pautada, uso de margens, linhas, etc.); elementos linguísticos (ortográficos, sintáticos, semânticos, lexicais, fonológicos, morfológicos, etc.); elementos textuais (título, enredo, tema, personagens, discurso direto, discurso indireto, ideia, informação, efeitos pragmáticos, etc.) (CALIL; MYHILL, 2020).

Nesse viés, tanto as rasuras orais quanto as rasuras escritas podem vir seguidas de ‘comentários’ feitos pelos escreventes. Estes ‘comentários’, entendidos como qualquer enunciação (enunciado) referente ao objeto textual identificado como um problema, em geral, direcionam-se à manutenção, modificação ou exclusão deste objeto e podem ser compreendidos como um pensamento metalinguístico exteriorizado pelo enunciador. E, de acordo com o modo como são estruturadas em torno dos objetos textuais, tais enunciações podem também ser qualificadas como ‘comentários simples’ e ‘comentários desdobrados

As ocorrências de comentários simples e desdobrados vinculam-se às estruturas linguístico-enunciativas. Quando curtas, sem a explicitação ou desenvolvimento de um argumento mais elaborado relacionado ao OT destacado e ao seu contexto dentro da conjuntura textual, entendemos como comentário simples. Já os comentários desdobrados apresentam estruturas linguístico-enunciativas mais complexas, cujos argumentos simples se ‘desdobram’, apresentando um “porquê, uma justificativa, uma explicação de maior valor argumentativo e/ou metacognitivo (CALIL, 2017), que podem ser associadas a questões gráficas, linguísticas ou textuais em relação ao OT destacado.

Calil (2017) registra que essa relação entre o OT e os comentários simples e desdobrados deve considerar a dinâmica fluida, maleável, entrecortada e imprevisível da fala espontânea e coenunciativa, o que supõe considerar que a relação entre o OT e o comentário não é direta e nem sempre ocorre de modo pontual, o que nos permite identificá-los apenas durante a interceptação do processo de escritura em ato e das reflexões que se originam desse lugar.

Feito isso, após a apresentação dos elementos que compõem as minúcias do processo de criação, bem como dos aspectos relativos ao processo de composição textual aos quais eles se vinculam, como os comentários que acompanham ou não o entorno dos objetos, seguiremos para a categorias de rasuras propostas por Calil (2017), as quais já apontamos anteriormente.

1.4.1 A rasura em processos de escrita em tempo e espaço real

Estudos em Genética Textual (GT), dedicados a compreender o caminho genético e criativo de produção escrita de diferentes gêneros discursivos, muito têm contribuído para nossa compreensão sobre as relações entre o escrevente e o texto em processo de escritura.

Baseando-se na perspectiva teórico-metodológica da Genética de Textos, as investigações iniciadas em 1995 por Calil (1995) e atualmente desenvolvidas por pesquisadores do Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME) elegem como objeto de estudo a análise genética da criação textual. Dentro desse quadro, a rasura é tratada não apenas como o que está visível na folha de papel, mas também como qualquer operação recursiva e metalinguística (oral e/ou escrita), que possa indicar a identificação, reconhecimento ou modificação de qualquer objeto textual a ser escrito ou já linearizado no manuscrito textual em foco (CALIL, 2020).

No estudo desenvolvido por Calil (2016), percebemos que para qualquer dado manuscrito é possível ter rasuras orais, ou seja, a resposta em enunciação “negativa” sobre um Objeto Textual, que tem, potencialmente, a função de justificar, corrigir, explicar a permanência ou aperfeiçoamento do Objeto Textual já escrito ou a ser escrito no manuscrito corrente.

Calil (2020) explica que as rasuras orais, por terem um caráter essencialmente oral, são observadas apenas no filme sincronizado. O manuscrito escolar (produto) pode trazer as marcas de rasuras escritas, mas não é possível associar essas marcas gráficas ao que os alunos verbalizaram quando as fizeram. Por outro lado, as rasuras escritas, ou seja, as marcas gráficas (riscos, rabiscos, sobrescritos, inserções) indicam o retorno do escrevente a um objeto textual já linearizado no manuscrito escolar. O autor ainda explica que os dois tipos de rasura podem, ou não, serem acompanhados por comentários dos escreventes.

Quanto aos comentários⁶, Calil (2020) considera como qualquer enunciação oral associada ao Objeto Textual reconhecido como um problema no manuscrito em curso. Esses comentários teriam o efeito de manter, modificar ou deletar esse Objeto Textual e, por isso, poderiam expressar atividades metalinguísticas.

Em Calil (2017), cada rasura foi então classificada de acordo com o tipo de Objeto Textual que ela representa baseando-se em uma categorização desenvolvida pelo autor. O

⁶ Calil (2017) explica que “comentário” é um termo altamente polissêmico por ter a possibilidade de receber diferentes e amplos acepções ou interpretações. Pode ser oral, escrito ou até mesmo gestual e pode estar presente em textos de diferentes áreas (filosofia, sociologia, textos bíblicos, jurídicos, literários, jornalísticos, esportivos, científicos, políticos... pode ser curto, breve, longo....pode ter explicação, argumentação, glosa...). Para nosso estudo, este termo será tomado em um acepção genérica, preservando uma característica comum a todas essas acepções, ou seja: algo que foi verbalizado por alguém sobre algum assunto, tema, tópico que antecedeu a sua enunciação.

reconhecimento de objetos textuais no fluxo dialogal da escritura colaborativa ocorre através de duas formas básicas de manifestação da rasura oral. São elas:

1. RASURA ORAL DIRETA (ROD): São os retornos enunciativos sobre objetos textuais (enunciados oralmente ou por escrito) substituindo-os ou alterando-os, sem que haja qualquer tipo de comentários feitos por um dos locutores. Ou seja, Apenas quando os alunos alteram, confirmam ou substituem um objeto textual por outro, sem que ocorra linguisticamente a explicação enunciativa de restrições, correções, discordâncias ou concordâncias a ele associada.
2. RASURA ORAL COMENTADA (ROC): Retornos enunciativos sobre objetos textuais (enunciados por escrito ou oralmente) e sucedidos por comentários orais verbalizados pelos interlocutores, visando sua alteração ou substituição no manuscrito em curso.

Esses retornos enunciativos, seguidos de comentários relacionados à escritura em curso, não são meras reformulações orais. Eles trazem tanto as direções evitadas quanto a unidade escrita em construção. Da mesma forma que as rasuras orais diretas, a rasura oral comentada também incide sobre objetos textuais destacados e reconhecidos pelos locutores durante o processo de escritura colaborativa. Diferentemente da ROD, a ROC se caracteriza por um retorno enunciativo sucedido por alguma forma de comentário, cujo intuito é sua alteração ou manutenção sobre o que vai ser escrito ou o que já foi escrito.

Esquemáticamente, Calil (2017, p. 167) representa a ROC da seguinte maneira:

Texto Dialogal (TD)

Locutor A: X

Locutor B: X [NÃO], Z.

X= Objeto Textual (OT)

Z= Comentário

Mais recentemente, em 2020, Calil publica um novo estudo que redefine, ajusta e revisa a ROC. Diferentemente do que está descrito no artigo de 2017, o autor aponta como o Ponto de tensão o reconhecimento de um OT. Este fenômeno pode ocorrer a qualquer momento durante o processo de escritura, sob diferentes formas. Por exemplo, ao perguntar como se escreve uma

palavra ou onde é o título, tem-se o reconhecimento oral de um OT. Ao se rasurar uma letra e sobrescrever outra, tem-se o reconhecimento “gráfico” de um OT. Em geral, uma pergunta em que se reconhece um OT pode levar comentários, mas nem sempre uma rasura escrita é acompanhada de comentários. Quando há comentários relacionados ao OT, tendo sido ele reconhecimento oralmente ou apenas graficamente, podemos ter duas formas de manifestação da atividade metalinguística: simples ou desdobrado. Vejamos a abaixo:

- **Comentário simples:** é apenas um comentário sem explicação, tipo “é com a letra X”, “coloca um ponto”, “escreve aqui”. Muitas vezes, esses comentários sugerem um conhecimento implícito que pode estar relacionado a: “eu sei e não preciso explicar porque é assim” ou “meu interlocutor sabe o mesmo que eu, portanto não preciso explicar isso para ele”. O fato de haver comentário simples não significa falta de conhecimento, assim como haver alguma forma de explicação, não significa que a explicação esteja correta ou faça sentido.
- **O comentário desdobrado** (objeto desta tese): Neste há alguma forma de argumentação, de explicação, de descrição cuja função é “justificar” porque o OT deve ou não ser inscrito e linearizado, ou porque tal OT foi rasurado.

Então, no TD em que se identifica o reconhecimento de um OT, pode haver os dois tipos de comentários ao mesmo tempo, relativos ao mesmo OT. Como o nosso objeto é o desdobrado, interessa, por exemplo, entender por que a aluna disse: “não pode ser nenhum nome daqui”. Ela usa esse argumento para evitar a linearização de um nome para o personagem. Esse argumento ajuda a evitar, impedir a entrada, “rasurar oralmente”, os nomes Bruna e Flávia (Não importa tanto se esses nomes são de alunas da classe, da escola ou de fora da escola, apesar de poder trazer essa informação para o leitor. Nesse TD, a atividade metalinguística envolve os nomes das colegas de sala e a tentativa de escrever uma “história” de fato inventada, distanciando-se de referências conhecidas, como se isso, para as alunas, pudesse “garantir” o caráter criativo da narrativa.

Para nós, parece-nos ser mais interessante entender o modo como os alunos se relacionam com o manuscrito em curso, interferindo no que ficou registrado no manuscrito acabado. Por isso, do ponto de vista do desenvolvimento infantil, relacionado ao modo como pensam o funcionamento textual e quais conhecimentos detêm sobre ele, optamos por investigar essas estruturas “desdobradas”, que apesar de serem mais complexas, evidenciam um maior valor argumentativo das estruturas linguístico-enunciativas.

Nessa vertente, destacamos, a seguir, as tipificações e categorias dos tipos de rasuras orais comentadas (ROC) descritas por Calil (2017).

Antes disso, Em Calil e Felipeto (2012)⁷, são apresentados 8 tipos de ROC já classificados, relacionados aos tipos de OT que podem ser reconhecidos ao longo do TD, especificamente no momento de inscrição e linearização do texto produzido. No entanto, os comentários relacionados podem conter valor argumentativo diferente do OT eleito pelo escrevente. Logo, um OT textual pode estar relacionados a comentários semânticos e pragmáticos, como mostrado por Calil no estudo publicado em 2017. Assim, expomos brevemente os 8 tipos:

- a) Gráfico-Visual (ROC_GV):** Ocorre quando o locutor destaca ou problematiza elementos relacionados ao desenho e forma gráfica de letras, uso e posicionamento destes elementos gráficos na superfície do papel.
- b) Pragmática (ROC_PRA):** Ocorre quando o locutor aponta elementos presentes no contexto interacional para justificar o porquê de se escrever ou se manter elemento já escrito.
- c) Ortográfica (ROC_ORT):** Ocorre quando o locutor reconhece problemas ortográficos no que foi escrito ou os antecipa antes de serem escritos.
- d) Lexical (ROC_LEX):** Ocorre quando o locutor comenta sobre o uso de uma palavra por outro, sem que a entrada deste elemento altere o sentido do texto em curso.
- e) Semântico (ROC_SEM):** Ocorre quando o locutor destaca o sentido de um termo e sua relação com o que está sendo escrito.
- f) Sintática (ROC_SIN):** Ocorre quando o locutor identifica problemas de concordância nominal ou verbal e justifica a sua manutenção ou retirada de um termo, usando argumentos sintáticos.
- g) Textual (ROC_TEX):** Ocorre quando o locutor, a partir do que já foi narrado (oralmente ou por escrito), retoma a história e encadeia sua continuidade, indicando a necessidade de se manter a coerência textual.
- h) Pontuação (ROC_PON):** Ocorre quando o locutor comenta sobre o uso de determinado sinal de pontuação.

Essa classificação foi indispensável para a nossa compreensão do fenômeno coenunciativo. Pois, ao se estabelecer as categorias de análise sobre os dados coletados, foi

⁷ Os autores citam os tipos de rasura orais comentadas no texto de 2012 referido; no entanto, é posteriormente, em outro estudo, que Calil categoriza e explica cada uma das tipologias.

possível descobrir, por exemplo, qual elemento é mais ou menos rasurado e comentado nos processos de escritura em ato.

Seção 2
A ESCRITA COLABORATIVA

2. ESCRITA COLABORATIVA: UMA VANTAGEM METODOLÓGICA

Dando continuidade ao nosso quadro teórico, destacamos que dentre os estudos produzidos pelos pesquisadores do LAME, elege-se a escritura colaborativa (escrever a dois um único texto) como procedimento didático-metodológico para se ter acesso ao que os alunos pensam enquanto escrevem.

Tal estratégia permite-nos investigar a relação entre o processo de construção do manuscrito e a atividade metalinguística decorrente desse processo, pois a retomada de um termo enunciado anteriormente indica o reconhecimento de sua importância para o manuscrito em curso e o que diz o escrevente enquanto explicita o que ele sabe e pensa sobre esse termo e, principalmente, sugere a relação que o escrevente faz, ou não, sobre sua pertinência para o que está sendo escrito. Nessa mesma perspectiva, Gutiérrez (2008, p. 523) aponta a vantagem metodológica da atuação em pares na escrita colaborativa:

A vantagem metodológica das tarefas colaborativas é que elas facilitam o acesso a processos que de outro modo poderiam permanecer ocultos [...]; processos que ocorrem no plano mental quando uma tarefa é realizada individualmente são refletidos e, ao mesmo tempo, instigados pelo diálogo que surge como resultado de tarefas colaborativas [...].

Para compreendermos ainda mais sobre essa opção teórico-metodológica, discutiremos, inicialmente, o trabalho dos seguintes pesquisadores: Daiute e Dalton (1993) e Apothéloz (2001). Por último, faremos uma retomada temporal sobre os trabalhos de Calil (1994; 1998; 2004; 2008; 2012; 2016; 2017) para analisar o modo como a atividade metalinguística pode aparecer na escrita colaborativa.

2.1 A escrita colaborativa por Daiute & Dalton

Inseridos em uma vertente da psicologia voltada para a cognição e dentro de um contexto histórico-científico de escrita colaborativa entre experts/novatos e entre pares, o texto de Daiute e Dalton (1993) propõe um trabalho em que professores e pesquisadores da psicologia buscavam compreender em que medida os aspectos sociais interferiam na aprendizagem e desenvolvimento do sujeito. A maioria das pesquisas desenvolvidas tinha seu foco na relação professor/aluno e demonstraram que a aprendizagem de habilidades complexas como a leitura e escrita exigiam mais do que a transmissão de assunto e habilidades de professores para os alunos.

O trabalho de Daiute e Dalton (1993) analisa processos dos quais alunos e professores compreendem juntos um texto, uma estratégia de ensino recíproco, no qual o professor seria capaz de moldar estratégias de leitura, propor questões, sumarizar e predizer. Esse moldar é no sentido de que os professores convidavam os estudantes a tomar controle do processo ao ajudá-los a assumir o papel de professor. A autonomia dos estudantes se desenvolveria, de maneira progressiva, capacitando-os a “ensinar” o processo, oportunidade em que ele também aprenderia. Na situação, o professor oferece consignas com o objetivo de induzir os estudar a formular, reformular e sintetizar ideias:

[...] pesquisas sobre aprendizagem expert-novato caracterizam o professor como um colaborador com conteúdo substancial e conhecimento do processo que possui a habilidade para engajar os estudantes em tarefas significativas, a habilidade de assessorar dinamicamente o progresso dos estudantes e a habilidade para usar estratégias efetivas (DAIUTE; DALTON, 1993, p. 284).⁸

Com isso, o foco de Daiute e Dalton nesse trabalho reside na colaboração em pares, principalmente por se tratar de uma interação social (e na concepção que elas têm de letramento como algo social) e, ainda, pelo fato das crianças introduzirem em seus processos de escrita a brincadeira como forma de expressão, diferentemente de quando produzem um texto lado a lado com o professor.

Sobre o contexto das brincadeiras, as autoras explicam que:

Enquanto elas brincam com as tarefas acadêmicas que têm que cumprir, elas introduzem e trabalham no material que acham mais atrativo – criando seu próprio currículo. Por meio da brincadeira, as crianças introduzem tópicos familiares e salientes e processos que oferecem um contexto para adquirir novo conhecimento e otimizar novas habilidades. No contexto da brincadeira, temas como relacionamentos românticos e brincadeiras de guerra, crianças brincam com novo vocabulário, ortografia, pontuação, organização do texto e desenvolvimento de personagens (DAIUTE; DALTON, 1993, p. 286).⁹

Para as autoras, a brincadeira infantil é uma maneira incomum de envolver o aluno dentro de um contexto de sala de aula, mas, ao mesmo tempo, uma forma relevante na aprendizagem cognitiva, razão pela qual deveria ser considerada pelos professores experts.

⁸ No original: “research on expert-novice apprenticeship characterizes the teacher as a collaborator with substantial content and process knowledge who possesses the ability to engage students in meaningful tasks, the ability to assess students' progress dynamically, and the ability to use effective strategies”

⁹ No original: “As children play around the academic tasks they have to accomplish, they introduce and work on material that they find compelling, creating their own curricula. Through play, children introduce familiar and salient topics and processes that provide a context for acquiring new knowledge and mastering new skills. In the contexts of play themes such as romantic relationships and war games, children play with new vocabulary, spelling, punctuation, text organization, and character development”

Ainda nesse trabalho, as autoras destacam a importância do falar ao trabalhar colaborativamente. As autoras aplicam que ouvir uma interpretação diferente de um problema em comum, parece ajudar no desenvolvimento dos alunos, pois quando eles ouvem um ponto de vista diferente e contrastam com o seu, avançam para um novo ponto de compreensão. Essa discordância é, segundo as autoras, a oportunidade que as crianças têm de refutar o processo de elaboração do conhecimento durante a execução da atividade e ainda de expandir e aperfeiçoar seus pensamentos;

Sobre essa estratégia do pensar em conjunto, Daiute e Dalton (1993) lembram que o falar numa atividade colaborativa envolve uma experiência que enriquece o elo da dupla:

Ainda que pares novatos possam ter uma fala igualmente não sofisticada em relação a uma tarefa, sua fala parece engajá-los em condições que dão avanço ao seu conhecimento e à sua performance. [...] Assim, o pensar em voz alta oferece a oportunidade para examinar o pensamento de alguém mais explicitamente do que alguém que o faz sozinho (DAIUTE; DALTON, 1993, p. 291).¹⁰

Como observamos, as autoras destacam a importância do falar para a aprendizagem colaborativa. Diferentemente dos protocolos iniciais de produção escrita, nos quais era estimulado o pensar em voz alta (*thinking aloud*), nos contextos de interação a dois é quase uma obrigação que esse conteúdo seja externalizado, para que a partir daí se dê a dinâmica do processo colaborativo. Pensar em conjunto sobre o objeto da tarefa, a dois, é uma experiência que pode ser frutuosa para ambos na ligação entre a dupla.

Além disso, o trabalho de Daiute e Dalton enfatiza as contribuições dadas por Vigotski ao entendimento de que o trabalho em cooperação faz com que a criança assuma “um nível de desenvolvimento mais alto com um parceiro que tenha um conhecimento extenso e que possa modelar a maneira culturalmente aceita de fazer uma tarefa”¹¹ (Daiute *et al.*, 1993, p. 42). Nas considerações levantadas nesse estudo, trabalhar uma atividade desafiadora com um expert pode ser um estímulo ao desenvolvimento, pois o discurso do expert serve como guia para a criança.

¹⁰ No original: “Although novice peers may have equally unsophisticated speech in relation to a task, their talk and activity appear to engage them in cognition that advances their knowledge and performance. As collaborators talk about an activity, they are involved in reflecting on what they are doing. Thus, the social context of collaboration provides a reason to think out loud, which provides the opportunity to examine one's own thought more explicitly than one might do alone”

¹¹ No original : “a higher developmental level with a partner who has extensive knowledge and who can model the culturally accepted way of doing a task”

O objetivo do estudo conduzido pelas autoras seria, então, compreender a forma pela qual a criança aborda tarefas de letramento no contexto da escola, na interação social entre pares e com a professora. Concernindo o letramento como um processo social, as autoras afirmam que a interação social pode ser a condição mais apropriada para desenvolvê-lo.

Com isso, o estudo das autoras aqui destacado ganha relevo em nosso trabalho não apenas por abordar a colaboração em pares, mas também por atribuir destaque à construção dialogal produzida pelos alunos enquanto escrevem. E nesse ínterim, instala-se a nossa pesquisa a qual visa buscar, nos diálogos verbalizados entre as díades, a presença de comentários desdobrados que justifiquem como funciona o pensamento dessas crianças enquanto escrevem juntas um único texto. Pois, diante de um trabalho em que há o parceiro que compartilha a mesma tarefa, que exige a interação verbal e o diálogo sobre um mesmo objeto, tem-se facilitada a exteriorização do pensamento durante a execução da atividade.

2.2 Escrita colaborativa e produção conversacional por Apothéloz

Para tratar a escrita colaborativa em processo conversacional, selecionamos um estudo mais recente e de extrema importância para o desenvolvimento da metodologia proposta em nosso trabalho. Trata-se do estudo intitulado “Progressão de texto em redações conversacionais: as técnicas de reformulação na produção colaborativa de texto”¹², de Denis Apothéloz, publicado em 2005.

Neste artigo, o autor desenvolve uma pesquisa com dois redatores que produzem um único texto de forma colaborativa. Essa modalidade de produção recebe o nome de redação *conversacional* ou, ainda, *conversão redacional*.

A metodologia aplicada para pesquisa perpassa os seguintes aspectos: 1) O *corpus* é formado por registros de áudio, coletados no Centro Internacional de Estudos Franceses; 2) Os participantes da pesquisa são dois estudantes não francófonos, mas que apresentam um nível avançado em francês: M, germanófona e P, estudante lusófono e 3) A tarefa proposta solicitou a redação, a dois, de um texto argumentativo sobre a necessidade de dar ou não dar deveres escolares aos alunos.

Para a análise dos dados, Apothéloz (2005) centra seu estudo nos seguintes pontos norteadores: a problemática da coordenação de atenção, tendo como horizonte a referência

¹² Tradução nossa de *Progression du texte dans les rédactions conversationnelles: es techniques de la reformulation dans la fabrication collaborative du texte*. Publicado no livro “Os processos de redação colaborativa” (APOTHÉLOZ, 2005)

metalinguística, tal como ela parece nesse tipo de tarefa; e a maneira como os sintagmas do texto em curso são progressivamente elaborados à medida que os escritores conversam sobre ele, a partir da análise do texto-alvo (APOTHÉLOZ, 2005).

Neste estudo, Apothéloz utiliza o termo “texto-alvo” para designar dois sentidos: o texto que os co-redatores estão elaborando, concebendo, manipulando no momento que estão escrevendo; ou o produto final, ou seja, a sequência ou o fragmento de uma versão escrita.

Para o autor, a situação de redação conversacional pode ser descrita como um “canteiro de obras”, como uma totalidade envolvendo ao menos: os autores (atuando com colaboração); o ambiente de trabalho e os objetos de trabalho (mesa, folhas de papel etc.) compondo os rascunhos e demais objeto intermediários¹³. Relacionado à metáfora da “obra”, o autor apresenta a definição de “peças textuais” (KRAFFT; DAUSENDSCHÖN-GAY, 2005) para explicar os fragmentos de textos manipulados pelos corretores e para diferenciá-los de outros objetos textuais, como uma folha de papel ou o lápis.

Essas peças textuais apresentam especificações, conforme descreve Apothéloz (2015), que consistem em: Constituição sintagmáticas, que são esboços, fragmentos, peças textuais que precedem o texto definitivo e que os co-redatores trocam a título de objetos práticos; Episódios de trabalho (conversação dos dois redatores dedicados em formular os fragmentos do texto-alvo); Interação (regrada pelas propriedades formais dos objetos manipulados), sendo a constituição sintagmática o cerne dessas propriedades.

A partir das análises das peças textuais, Apothéloz discute o que chamou de “episódio autonímico”, ou seja, são etapas de conversação associadas aos momentos em que os dois estudantes universitários, com base em seus recursos linguísticos e de padrões interacionais, formulam e, eventualmente, avaliam os sintagmas que farão o texto avançar em direção ao seu estado definitivo.

Nos episódios autonímicos, os interagentes se envolvem publicamente em todas as espécies de operações acerca das peças textuais: reformulações parciais ou completas, substituições, omissões exibidas, empilhamentos paradigmáticos, acabamentos, inserções, permutações, etc. Essas manifestações constituem a integralidade do texto conversacional (APOTHÉLOZ, 2005, p. 179).¹⁴

Nos episódios autonímicos, os interlocutores se envolvem publicamente em todos os tipos de operações sobre as peças textuais: reformulações parciais ou completas (sendo todo

¹³ Como as listas ou os esquemas, dicionários etc.

¹⁴ Tradução nossa

tipo de transformação súbita em uma peça textual ao longo de um autonímico), substituições, omissões exibidas, empilhamento paradigmáticos, acabamentos, inserções, permutações etc. Essas manipulações são acontecimentos linguageiros que os corredores manifestam mutuamente, constituindo a integralidade do texto conversacional.

Contudo, nessa sequência, dois princípios são fundamentais e deixam essas manipulações inteligíveis para os corredores quanto à tarefa: a *projeção* – reformulação do texto-alvo e suas possíveis contribuições; a *herança* - reformulação que o texto-alvo herda em efeito (APOTHÉLOZ, 2005). Segundo o autor, as reformulações podem envolver dois tipos de repetições, a auto-repetição e a hétero-repetição, classificadas da seguinte forma, respectivamente: as que não comportam nenhuma repetição/continuação de uma formulação anterior e as que comportam, entre outros, uma repetição de um segmento de uma formulação anterior.

Dentre os episódios autonímicos que admitem a repetição de um segmento, o autor identificou 10 modelos que comportam repetição: 1) auto-repetição simples; 2) hetero-repetição simples; 3) auto-repetição incompleta à direita; 4) hetero-repetição incompleta à direita; 5) auto-repetição com continuação, 6) hetero-repetição com continuação; 7) auto-repetição com substituição; 8) hetero-repetição com substituição; 9) auto-repetição com inserção e 10) hetero-repetição com inserção.

Na análise, o autor constata que os episódios autonímicos são o lugar onde se produz a fabricação coletiva do texto, pois eles constituem os espaços privilegiados para estudar a maneira pela qual os participantes, construindo o texto, se comunicam sobre o texto, permitindo igualmente traçar a forma como os sintagmas do texto são progressivamente desenvolvidos.

Diferentemente dos estudos em Genética Textual, como já comentamos na seção anterior, os pesquisadores que analisam a “redação conversacional” assumem a construção textual colaborativa como um trabalho intenso de “reformulação” (GAULMYN, 2001), tendo como objeto de estudo o “texto-oral”.

Apesar da metodologia usada na coleta dos dados do estudo de Apothéloz não registrar de modo preciso a relação entre o diálogo da díade e o momento em que algo está sendo inscrito na folha de papel, Apothéloz (2001; 2004; 2005) discute o que chamou de “episódio autonímico”. Estes episódios estão associados aos momentos em que os dois estudantes universitários, a partir de seus recursos linguísticos e de padrões interacionais, formulam e, eventualmente, avaliam os sintagmas que farão o texto avançar em direção ao seu estado definitivo. Segundo o autor, algumas formas de avaliação podem ser reconhecidas em diálogos

como:

409¹⁵ H: a polêmica do dever... de casa.

410 F: ‘polêmica’, o que isso quer dizer?

411 H: a ‘polêmica’ é a grande discussão. ‘Polêmica’ é a discussão.

412 F: Ah, sim.

No episódio acima incide, simultaneamente, “o sentido de uma palavra da língua (definição da palavra)” e o “objeto designado genericamente (definição do objeto)” (APOTHÉLOZ, 2001, p.53). A destaque fornecido ao caráter “conversacional”, à descrição dos “padrões de reformulação” (APOTHÉLOZ, 2005, p. 182) e à “sintaxe de expansão” (APOTHÉLOZ, 2001, p. 56) não valoriza esta forma de reflexão metalinguística. No entanto, elas têm um papel importante na construção do “texto-alvo” e sua configuração final. De um lado, em situações de escrita colaborativas, enunciados desse tipo são precedidos pelo retorno de um dos locutores sobre um termo dito para ser escrito (‘polêmica’, o que isso quer dizer?); por outro, há uma operação metalinguística indicando, neste exemplo, uma reflexão autonímica (‘polêmica’ é: a grande discussão. ‘Polêmica’ é a discussão.) que visa a justificar o que vai ser escrito no texto em curso.

De nossa perspectiva, cuja metodologia aplicada é a escritura a dois entre alunos recém alfabetizados, a relação entre estes dois aspectos (a recursividade e a reflexão metalinguística) tem sua relevância. A retomada de um termo enunciado anteriormente indica o reconhecimento de sua importância para o manuscrito em curso; ao mesmo tempo, o que diz o escrevente explicita o que ele sabe e pensa sobre esse termo e, principalmente, sugere a relação que o escrevente faz sobre sua pertinência (ou não) para o que está sendo escrito. Analisar suas ocorrências pode explicitar o que o escrevente pensou ao fazer uma rasura, por exemplo, aspecto que nem o produto acabado (manuscrito), nem o registro do tempo (pausas) do processo permitem saber (CALIL, 2016).

¹⁵ O original: 409 H: la polémique du devoir... à la Maison

410 F: ‘polémique’ qu’est que ça veut dire?

411 H: la polémique’ c’est: la grande discussion. Polémique c’est la discussion.

412 F: Ah, oui.

2.3 A escrita colaborativa: o diálogo no processo de criação textual.

Nas palavras de Calil (2016, p. 535-536):

[...] na escritura colaborativa a dois, a rasura oral identificada a partir da associação e sincronização entre o manuscrito em curso e o manuscrito final é um poderoso fenômeno coenunciativo para se mapear e entender os caminhos dos processos de criação e de escritura, ainda que nem sempre os elementos enunciados sejam inscritos no produto acabado. Se a rasura escrita indica, em sua essência, uma alteração ou mudança no que já foi escrito, caracterizada pelo retorno mais ou menos complexo do escrevente sobre um determinado ponto do manuscrito em curso, defendemos que os retornos ocorridos oralmente, durante o fluxo dialogal, ao incidir sobre o que será ou não inscrito e linearizado, também sejam tratados como uma forma de manifestação da rasura. Uma rasura cuja gênese está em sua natureza oral, dialogal e coenunciativa, mas cujo efeito interfere na configuração final do manuscrito.

É comum que estudos que investigam a produção textual se detenham sobre os produtos escritos e acabados, e não sobre o “processo” de produção a partir do qual estes produtos são gerados. Sendo assim, considerando esta condição processual para se ter acesso, de forma mais abrangente à gênese do manuscrito escolar e ao caminho traçado pelo escrevente em seu processo de criação textual, Calil e seus pesquisadores têm assumido, como condição fundamental para o trabalho, uma metodologia para o registro do manuscrito em curso, respeitando as condições ecológicas, didáticas e cotidianas da sala de aula. Elegemos a produção textual colaborativa (escrever a dois um único texto) e sob os mesmos comandos da professora, a condição didática-metodológica para se ter acesso ao que os alunos pensam enquanto escrevem. Com o apoio de recursos audiovisuais, registramos em vídeo a interação entre os alunos das díades aqui analisadas.

A literatura mostra que são inúmeros os estudos produzidos dentro desta perspectiva colaborativa, como alguns aqui nesta seção já apontado, que consideram o diálogo pelos alunos um processo de escritura colaborativa a dois, assumindo como eixo de análise diversos aspectos, porém não especificamente a dimensão escritural e genética do texto em construção.

Em nosso estudo, assim como nos desenvolvidos pelos pesquisadores do LAME, a escrita colaborativa produzida por alunos recém-alfabetizados tornou-se nossa vantagem metodológica, pois é através dos diálogos estabelecidos pelos alunos, durante as práticas de produção de texto, que compreendemos o trajeto de movimentação efetivados pelas crianças no processo de criação de seus manuscritos.

Nessa perspectiva, Felipeto (2015 *apud* 2019) ressalta que em situação de escrita colaborativa, a presença do outro pode suscitar um processo de reflexão sobre a linguagem, de forma ainda mais intensa que quando a escrita é realizada individualmente.

Além dessas condições, a escrita colaborativa também pode favorecer a troca de posições assumidas pelos escreventes no processo de textualização, quando o aluno escrevente, por exemplo, dita ou sugere o que deve ser escrito e vice versa), contribuindo com a exposição de ideias e reflexões feitas pelos alunos quanto ao funcionamento da linguagem escrita e à produção textual.

Nesse viés, o diálogo face a face permite que a capacidade “meta”, por sua vez, apresente-se de maneira evidenciada no decorrer da relação dialogal que as crianças estabelecem e que nos permite reconstituir a gênese do manuscrito escolar. Nesse interim, a atividade metalinguística ganha realce durante situações de escritura colaborativa no contexto escolar, associadas ao conhecimento implícito ou explícito que o indivíduo detém sobre a língua escrita (CAMPS, 1994; CAMPS, GUASCH; MILIAN; RIBAS, 2000; GUTIÉRREZ, 2008).

Seção 3
A ATIVIDADE METALINGUÍSTICA

3. A ATIVIDADE METALINGUÍSTICA

Esta seção é dedicada às discussões sobre a atividade metalinguística e como ela se relaciona com o nosso objeto de estudo. A partir de uma abordagem linguístico-enunciativo, no campo de estudos da Genética Textual, dois aspectos são fundamentais: a revisão textual e a atividade metalinguística (reflexões sobre o processo de criação textual).

Investigar a atividade metalinguística é também compreender os processos de revisão de textos por crianças e jovens a partir da enunciação, uma maneira de entendermos a atividade metalinguística, considerando as falas espontâneas dos alunos durante o processo de escritura do texto. Nessa conjuntura, a rasura é um importante e visível evidência da ação metalinguística.

Iniciaremos nossa abordagem com a definição do entendimento metalinguístico, a partir de Myhill (2011), Myhill, Jones e Wilson (2016) e Gombert (1992); a relação do entendimento metalinguístico com a escrita e, por fim, explicitações recentes a respeito da competição de rasuras orais em associação às atividades metalinguísticas.

3.1 Entendimento Metalinguístico: conceitos e definições

Com o advento de diversos ramos do saber como a Linguística, as Ciências Cognitivas e a Educação, muitos estudos foram constituídos sobre a aprendizagem da linguagem com foco nas capacidades cognitivas e nos fatores que impulsionam o desenvolvimento do aprendiz. No entanto, foi na década de 70 que surgiu a categoria de estudo que investiga as disposições cognitivas envolvidas com a memória, as compreensões e o processo de escrita. Dentre o universo de pesquisas que abordam o entendimento metalinguístico, destacam-se Flavell (1976), Brow (1987), Gombert (1992), Miller (1999), Myhill (2011), Myhill, Jones e Wilson (2016).

É preciso considerar que apesar de ser um tema que ganha relevo em estudos que permeiam a capacidade cognitiva do sujeito, ainda parece não haver uniformidade quanto à definição do termo. Segundo Brow (1987 *apud* CORRÊA, 2003), a dificuldade em instalar um consenso está, em primeiro plano, “no fato de não se estabelecer o que é *meta* e, em segundo plano, sobre o que é *cognitivo*, tendo em vista trata-se de uma questão multifacetada”. Sobre isso, destacamos o pioneirismo de Flavell (1976) sobre o domínio da metacognição:

A metacognição refere-se ao conhecimento que temos dos nossos próprios processos cognitivos, produtos e tudo o que afeta, por exemplo, as propriedades relevantes para a aprendizagem de informações ou de dados [...] A metacognição refere-se, entre outras coisas, a uma avaliação ativa na organização e regulação desses processos ou de posições de objetos ou dados sobre os quais nos apropriamos, geralmente para uma finalidade ou objetivo (FLAVELL, 1976, p. 232).

No âmbito dessas acepções, a metalinguagem é também uma das habilidades importantes para o processo de aprendizagem, desenvolvimento dos sujeitos e a sua compreensão é objeto de várias investigações. De acordo com Gombert (1992), são muitas as habilidades da metalinguagem que se destacam por serem caracterizada a partir de seu objeto de estudo: a linguagem.

Gombert (1992) nos lembra que devemos considerar dois aspectos que se contrapõem em relação às definições de metalinguagem encontradas na literatura psicológica: o primeiro direcionado à compreensão da linguagem; o segundo a respeito da manipulação intencional das estruturas linguísticas. De um jeito ou de outro, a metalinguagem é concebida como um delineador multidimensional que envolve diversas competências do sujeito que atua como um produtor teórico ao relacionar seus conhecimentos já consolidados ou em processo de consolidação ao ler e produzir textos.

Myhill (2011) retoma a ideia de que não é nada fácil chegar a uma definição de entendimento metalinguístico, tendo em vista que a palavra metalinguagem é usada na literatura especializada com um amplo espectro de significado, bem como destaca Gombert (1992) e Camps e Milian (1999).

Esse cenário reforça uma curiosidade linguística em que, em inglês, um substantivo é utilizado para descrever a metacognição; no entanto, não temos nenhum substantivo paralelo para descrever a atividade metalinguística. Seu *status* de adjetivo força o uso de um substantivo, o que leva a uma variedade de termos intimamente relacionados, como: consciência metalinguística, conhecimento metalinguístico, entendimento metalinguístico; habilidade metalinguística e atividade metalinguística.

Nesse estudo, a autora destaca que Gombert (1992) faz distinção entre entendimentos linguísticos e psicológicos do termo metalinguístico. Gombert vincula a origem do termo ao uso de Jakobson (1963) como uma das três funções secundárias da linguagem: a função fática – o uso da linguagem na manutenção de relações sociais; a função lúdica e poética – como uso lúdico e manipulador da linguagem; e a função metalinguística – tratando-se do uso da linguagem para comentar e refletir sobre si mesma, sobre a linguagem como objeto.

Sobre a função metalinguística, Myhill (2011) observou que estudos fazem confusão conceitual entre diferentes pesquisadores, que, usando a palavra “metalinguística”, chegavam a significar aspectos diferentes. Entre aqueles que o fazem, as definições não são totalmente consensuais, por exemplo: a definição de Roth, Speece, Cooper e De La Paz de que a habilidade metalinguística representa a “habilidade de objetificar linguagem e dissecá-la como um código linguístico independente de significado”¹⁶ (1996, p. 258) estaria em desacordo com a conceitualização de Halliday de um relacionamento integrado entre linguagem e significado. Já Jakobson (1963) argumentou que a função metalinguística trata do uso da linguagem para comentar e refletir sobre si mesma, na linguagem como um objeto. Isso tem afinidade com a definição de Camps e Milian (1999, p. 6), “a habilidade de tomar a linguagem como o objeto de observação e referente do discurso”¹⁷. Cazden (1976 *apud* Myhill, 2011) conceitua o entendimento metalinguístico em termos de uma mudança de usar a linguagem para comunicar para um foco na linguagem em si: aqueles momentos no quais os usuários “mudam sua atenção de conteúdos transmitidos para as propriedades da linguagem usadas para transmiti-los” (CAZDEN, 1976, p.3).

Com isso, Myhill (2011), baseando-se tanto em perspectivas teóricas na literatura como na tentativa de adotar uma conceitualização teórica interdisciplinar, considera o entendimento metalinguístico como “o explícito trazer à consciência uma atenção para a linguagem como um artefato, e o monitoramento consciente e manipulação da linguagem para criar significados desejados firmados em entendimentos socialmente compartilhados”¹⁸ (MYHILL, 2011, p. 250).

Outro ponto importante e que tanto nos interessa para este trabalho é a relação da compreensão metalinguística com o ensino da escrita. Sobre isso, Myhill e Jones (2011) explicam historicamente a compreensão teórica do entendimento metalinguístico tem escassamente tratado da questão no contexto da escrita, sobretudo em relação aos anos iniciais do desenvolvimento da produção textual, sobre o qual há um corpo substancial de trabalhos. Conseqüentemente, há um entendimento muito limitado de como escreventes nas fases de escolarização desenvolvem o entendimento metalinguístico sobre a escrita; ainda que a escrita, em sua própria natureza, seja sempre um ato de tomada de decisões, como Kellog (1994 *apud*

¹⁶ Tradução nossa.

¹⁷ Tradução nossa.

¹⁸ No original: “Our own definition, drawing both on theoretical perspectives in the literature and on data analysis from our own projects attempts to adopt an interdisciplinary theoretical frame by considering metalinguistic understanding as ‘the explicit bringing into consciousness of an attention to language as an artifact, and the conscious monitoring and manipulation of language to create desired meanings grounded insocially shared understandings’(MYHILL, 2012, p. 250).

MYHILL; JONES, 2011): decisões sobre o conteúdo comunicativo, sobre a estrutura do texto, sobre a escolha das palavras etc.

A escrita é sempre um ato de selecionar, modelar, refletir e revisar (MYHILL; JONES, 2011) e por isso baseia-se na atividade metalinguística. A exemplo disso, as autoras destacam pesquisas como Tolchinsky (2001) e Fortune (2005) para defender que a atividade metalinguística é um elemento inevitável da produção de texto; em outras palavras, é impossível escrever sem se engajar em algum nível de atividade metalinguística.

Dento desse cenário teórico e terminológica, com o intuito de verificarmos como se organiza, de fato, o entendimento metalinguístico diante da atividade da escrita, buscamos em Gombert (1992) mais explicitações de como se processa a análise desse conhecimento metalinguístico.

3.2 O desenvolvimento metalinguístico da criança, na perspectiva de Gombert

Segundo Gombert (1992), considerar o trabalho metalinguístico da criança é essencial para a sua evolução linguística dela ao relacionar o comportamento metalinguístico com a tomada de reflexão construída e manipulada durante as atividades discursivas sobre a língua.

Nesse estudo, as atividades metalinguísticas designam duas vertentes: a primeira constitui as atividades de reflexão sobre a linguagem e sua utilização; em contrapartida, a segunda refere-se às capacidades do sujeito de controlar seus próprios processos linguísticos durante suas reflexões sobre a língua. Ambas estão ligadas às atividades cognitivas do indivíduo quanto à manipulação consciente da linguagem; contudo, a diferença entre elas está na condição de intervenção no momento da enunciação, ou seja, no caso dos dados investigados em nosso trabalho, elas acontecem em tempo real de produção e compreensão linguística.

Nessa perspectiva, Gombert pleiteou um modelo para mostrar o processamento e o desenvolvimento dessas atividades pelo sujeito com o que denomina de Modelo de desenvolvimento metalinguístico na criança (GOMBERT, 1992). Nesse modelo, o autor enumera níveis de desenvolvimento relacionados aos aspectos fonológico (aquele que corresponde à habilidade em identificar os componentes fonológicos em unidades linguísticas), sintático (refere-se à capacidade de correlacionar aspectos sintáticos da língua e de forma intencional para exercer um controle acerca da compreensão dos critérios normativos da língua), semântico (refere-se tanto à capacidade de reconhecer a língua como um sistema convencional, como também à capacidade de operar palavras ou conjunto de palavras em busca de significados de umas em relação às outras) e pragmático (definida como uma habilidade

metalinguística que se refere à capacidade de representar e organizar a utilização dos usos linguísticos) da língua.

Ao apresentar esse modelo de desenvolvimento metalinguístico da criança, Gombert enfatiza que os metaprocessos automatizados permanecem explícitos na consciência do sujeito; com isso, a partir do uso das atividades metatextuais, a criança manipula seu discurso levando em conta todas as ferramentas linguísticas e extralinguísticas na execução de sua interação verbal.

Dentro desse quadro discursivo acerca desenvolvimento metalinguístico proposto por Gombert (1992) e com o intuito de alinhar as reflexões sobre a atividade metalinguística, destacamos alguns trabalhos em busca de explicitações a respeito da competência da atividade metalinguística e o nosso objeto de estudo, o comentário desdobrado.

3.3 O entendimento metalinguístico na escrita

Myhiil, Jones e Wilson (2016) propõem um trabalho envolvendo uma intervenção experimental com 54 escolas primárias do sudeste da Inglaterra, Londres, Midlands do Oeste e Sheffield, nos quais professores foram mentoreados para implementar uma intervenção pedagógica envolvendo atenção explícita sobre a fala como uma ferramenta para o desenvolver o entendimento metalinguístico. A pesquisa concentrou-se em duas turmas por escola, em que as crianças, com idades de 10 a 11 anos, estiveram envolvidas a partir de 53 lições de observação para investigar a natureza da discussão metalinguística.

Neste artigo, o foco está em como os estudantes desenvolvem entendimento metalinguístico sobre a escrita e, particularmente, sobre como o gerenciamento pelos professores das conversações em sala de aula sobre a escrita facilita o desenvolvimento desse entendimento. Crucial a isso é a necessidade do ensino dialógico, no qual o professor abre, sustenta e estende as conversações sobre a escrita que dão suporte ao entendimento metalinguístico sobre a escrita e escolhas de linguagem. Cumpre ressaltar que há, claro, um substancial e longo corpo de pesquisas com relação à importância da fala no processo de aprendizado, incluindo a declaração seminal de Britton de que “escrever e ler flutuam em um mar de fala” (BRITTON, 1983, p. 222).

Dentre as linhas conceituais e teóricas, o estudo recorre ao argumento de que todos os escritores devem tomar decisões sobre seus textos quando estão escrevendo, e essas decisões ocorrem em múltiplos níveis (léxico, sintático, textual etc), segundo Kellog (2008). Contudo, vale lembrar que essas escolhas não são meramente mecanicistas ou técnicas relacionadas à

parte fundamental do processo de escrita em si, mas também atuam modelando ideias e conteúdo para atender ao propósito retórico intencionado.

O estudo de Myhill, Jones e Wilson (2016), em suas discussões, também faz referência à ideia de que tomada de decisões linguística leva ao questionamento de se essas escolhas são conscientes ou não conscientes, explícitas ou implícitas. Sobre isso, Galbraith (1999) apontou que a escrita competente envolve um processo dual, com um, com um sistema baseado em regras, controlado e consciente (transformação de conhecimento) e outro associativo, automático e inconsciente (constituição de conhecimento). Entretanto, ele não elabora mais como esses dois sistemas são constituídos, como interagem, ou que parte as escolhas linguísticas que desempenham em cada sistema.

Essas escolhas linguísticas são diferenciadas, conforme Becker (2006), entre recursos linguísticos e estratégias retóricas. Quando as escolhas linguísticas são expandidas, elas apoiam uma maior fluência na escrita, já que outras escolhas (lexicais e sintáticas, por exemplo) são automatizadas, liberando, assim, a memória de trabalho. A referência de Galbraith a um sistema baseado em regras e a noção de Becker de recursos linguísticos pode apontar para uma tendência comum na Psicologia Cognitiva de ver a produção de texto como uma atividade direcionada a regras.

Todavia, a partir desses fundamentos teóricos, os autores destacam que a escrita não é apenas produção de texto: é um processo mais complexo de criação de texto, modelando pela interação do próprio senso de interação do escritor, consciência das necessidades do leitor implicado, e as expectativas sociais daquele tipo de escrita. De forma complementar, destacam, ainda, que as escolhas automatizadas, implícitas, são linguísticas; enquanto as escolhas retóricas, explícitas são metalinguísticas.

Considerando que em nossos dados buscamos na fala, ou seja, na verbalização da criança as evidências para identificar as atividades metalinguísticas através de comentários desdobrados, o estudo de Myhill, Jones e Wilson (2016) estabelece que as escolhas metalinguísticas são explícitas, pois o entendimento metalinguístico é o de que ele é verbalizável, tornando a fala um mecanismo chave pelo qual o entendimento metalinguístico na escrita é desenvolvido e articulado.

Dentro desse mecanismo de instigar o entendimento metalinguístico sobre a escrita, o estudo destaca que é crucial o papel do professor em estabelecer interação que construa e estenda aquele entendimento na sala de aula. O desenvolvimento das crianças como escreventes é socialmente modelado por suas experiências como a linguagem oral. Entretanto, escrever difere da fala no sentido de que as crianças também têm que ser ensinadas a escrever por meio

de intervenções pedagógicas; pois, ainda que algumas crianças aprendam absorvendo padrões a partir de suas experiências de leitura, a maioria das crianças necessita de ensino explícito, ou seja, jovens escreventes precisam do apoio para desenvolver consciência de como as escolhas linguísticas na escrita alteram a maneira pela qual o texto dá forma a sentidos.

Quanto à análise dos dados, estes foram conduzidos por quatro codificadores, atribuindo códigos para segmentos de interação, quais sejam: conexões entre gramática e escrita; discussão; conhecimento do assunto; entendimento do aluno; e a evidencia na escrita. A partir disso, o estudo constatou que os dados investigados mostram que, por toda a amostra, a discussão metalinguística é justamente dividida entre as falas dialógicas e menos dialógicas, ainda que com uma pequena vantagem da fala dialógica.

O estudo apresenta alguns episódios em que a classe estava discutindo a descrição de Morpurgos da face de Merlin, como “prata-pergaminho e marcada pela idade” e o que isso sugere sobre seu caráter. No episódio abaixo, o professor gerencia uma consideração da escolha do verbo “aconselhar” para a criança, e como essa escolha verbal pode transmitir algo sobre o personagem:

Professora: você tem um (verbo) que eu ainda não escrevi?

Aluno: aconselhou

Professora: se você pode aconselhar alguém, o que isso diz sobre seu caráter?

Aluno: Eles estão dizendo algo para eles.

Professor: Ok. É o que significa aconselhar, mas se você está indo até alguém em busca de conselho. Você iria até alguém com três anos de idade?

Aluno: não.

Professor: Então, a que tipo de pessoa você iria em busca de conselho?

Aluno: Um homem velho.

Professora: Alguém que tem muita...

Aluno: conhecimento.

Aluno: vida.

Aluno: sabedoria.

Professora: Bom. Então, você irá em busca de alguém com conhecimento, experiência, etc. (*Transcrição 1*).

Nesse episódio, a professora toma a própria escrita do estudante como um gatilho para a discussão subsequente e redireciona o foco do estudante para uma interpretação muito literal do verbo “aconselhar”, ou seja, pessoa que dá conselhos. Ela também cria espaço para que os três estudantes contribuam, um após o outro, quebrando o ritmo professora-aluno-professora-aluno de muitas interações em sala de aula.

O trabalho de Myhill, Jones e Wilson (2016) aponta que a oportunidade que esteve mais propensa a ocorrer em ambientes de sala de aula foi estabelecida para incitar a discussão

metalinguística dialógica. O estudo considera, ainda, que as descobertas dessas análises de dados se direcionam para três ramos teóricos que informam nosso entendimento de como a fala dialógica em sala de aula pode estimular o desenvolvimento do entendimento metalinguístico em relação à escrita. Primeiramente, os dados sugerem que há um lugar importante para a fala metalinguística sobre a escrita em ajudar os estudantes a reconhecerem as inter-relações entre forma e sentido na escrita. Em segundo lugar, a análise sinaliza o quão significante são as habilidades dos professores em gerenciar a fala dialógica em sala de aula como uma estratégia pedagógica para o desenvolvimento do entendimento metalinguístico e da tomada de decisões na escrita. Finalmente, os dados enfatizam como os conhecimentos gramaticais pelos professores influenciam suas capacidades de gerenciar a fala metalinguística dialógica em sala de aula.

De acordo com os autores, aprender a linguagem trata-se de aprender a construir sentido. No contexto da escrita, isso envolve os escritores em moldar seu texto para satisfazer as suas próprias intenções autorais, à medida em que estejam atentos às necessidades do leitor implicado e as expectativas socialmente estruturadas para aquele gênero da escrita.

Myhill *et al.* (2016) explica que poderiam argumentar que a fala metalinguística é essencial ao desenvolvimento desse entendimento porque torna as tomadas de decisões geralmente disponíveis para reflexão e argumento. Os autores destacam Roehrer (2008 *apud* Myhill *et al.* 2016) para explicar que se o conhecimento metalinguístico é caracterizado por ser verbalizável, então a discussão metalinguística cria oportunidade para aquela verbalização. A fala em sala de aula codificada como justificção de escolhas é um exemplo particularmente claro do encorajamento desse verbalização. A fala torna visível e acessível o pensamento por trás da criação textual e, ainda, pode apoiar os jovens escreventes em trazer à superfície escolhas feitas.

Em nosso estudo, compreender como as operações metalinguísticas se relacionam com as evidências sobre a rasura, a aprendizagem da escrita e sua relação com as práticas escolares de produção de texto, associadas a outros fatores, apresenta-se como um lugar de privilégios para o tratamento do desenvolvimento das habilidades metalinguísticas dos alunos

Seção 4
O PERCURSO METODOLÓGICO

4. METODOLOGIA

O estudo aqui descrito traz uma metodologia para o registro do manuscrito em curso, respeitando as condições ecológicas, didáticas e cotidianas da sala de aula, Antes de tudo, elegemos a produção de texto colaborativa (escrever a dois um único texto) como procedimento didático-metodológico para se ter acesso ao que os alunos pensam enquanto escrevem.

Sendo assim, traçamos o percurso metodológico para esta pesquisa organizado da seguinte maneira: inicialmente, apresentamos o desenho metodológico do trabalho, seguido da apresentação do procedimento aplicado para a coleta de dados, a partir dos recursos multimodais utilizados pelo Sistema Ramos¹⁹; na sequência, apresentamos o *corpus* que compõe o nosso objeto de estudo e, por fim, a abordagem do tratamento oferecido aos dados coletados.

Preliminarmente, registramos que este estudo teve seu projeto aprovado pelo Comitê de ética, com parecer consubstanciado do CEP (CAAE: 88994618.0.0000.5013) e faz parte do projeto de pesquisa “Interwriting–Aveiro” (2013-2016)²⁰, coordenado pelo pesquisador Eduardo Calil, e financiado pelo CNPq e FAPEAL. O projeto envolveu escolas brasileiras, francesas e portuguesas, tendo como objetivo geral a análise de processos de produção textual de alunos recém-alfabetizados, produzindo, em duplas, um mesmo manuscrito escolar. Nesse contexto, nosso estudo irá analisar o material coletado em 2015 com estudantes do 2º ano de uma escola pública, localizada na Vila de Vagos, área rural do distrito de Aveiro, caracterizando um Estudo de Caso.

Seguindo a linha dos estudos que têm sido desenvolvidos no âmbito do Laboratório de Manuscrito Escolar (LAME/UFAL), nesta investigação nos debruçamos sobre as atividades metalinguísticas que são efetuadas por escreventes novatos²¹ durante práticas de escritura de manuscritos escolares, realizadas de modo colaborativo, em díades, como dissemos, no contexto de sala de aula e, de sobremaneira, nas aulas de produção textual.

¹⁹ O sistema RAMOS foi proposto e desenvolvido pelo professor doutor Eduardo Calil em colaboração com sua equipe. Segundo Calil (2019), trata-se de um sistema de captura multimodal (visual, sonora e escrita), capaz de oferecer ao pesquisador informações simultâneas do processo de escritura no tempo e espaço da sala de aula (envolvendo contexto ecológico e didático).

²⁰ O projeto InterWriting está vinculado aos estudos investigativos pluridisciplinares sobre processos de escritura em ato, e tem como objetivo compreender a relação entre o escrevente e o texto em curso. Busca-se constituir uma ampla base de dados, de caráter longitudinal, contrastivo, qualitativo e quantitativo, formada pelo registro simultâneo de processos de escritura colaborativa em contextos de sala de aula, respeitando suas condições ecológicas (ambientais, curriculares, didáticas e interacionais) e sua dimensão multimodal.

²¹ Esta expressão faz referência a jovens alunos (geralmente com idades entre 6 e 8 anos de idade) que estão no início de seu processo de escolarização e que estão começando a aprofundar suas relações com a linguagem escrita.

Com isso, a partir da análise destes processos como dos produtos que lhes são originados, de maneira articulada, objetivamos aqui identificar e descrever a ocorrência destas atividades metalinguísticas – associadas neste estudo aos conceitos de rasura escrita e rasura oral – vinculadas com a emergência de ‘comentários desdobrados e suas reflexões metalinguísticas’ nestes processos, como pretexto para compreender as relações que se estabelecem entre as práticas de textualização efetivadas no espaço da sala de aula, a circulação e tratamento dos conteúdos curriculares que perpassam as aulas de ensino de língua escrita na escola e o próprio processo de aprendizagem da língua escrita pelos alunos.

Como já dissemos, nosso objetivo é analisar a construção de rasuras comentadas em duas duplas de alunas. É a partir dos processos de produção textual dessas duplas, submetidas aos mesmos comandos dados pela professora, que iremos analisar os processos de escritura colaborativa em contextos de sala de aula, respeitando suas condições ecológicas (ambientais, curriculares, didáticas e interacionais) e sua dimensão multimodal dos comentários associados às ocorrências de rasuras.

Queremos ressaltar, que para explicar como os comentários desdobrados podem ser relacionados à ocorrência de atividades metalinguísticas, nós diferenciamos, no capítulo de análise, especificamente no item 5.2, estes dos comentários simples, mostrando como cada um é constituído e produzido nas falas espontâneas dos alunos.

4.1 A coleta de dados e a composição do *corpus* da pesquisa

4.1.1 O projeto InterWriting

O projeto de cooperação internacional InterWriting (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq), coordenado, no Brasil, pelo Prof. Dr. Eduardo Calil (UFAL/PPGE/PPGLL), proporcionou à pesquisa científica e acadêmica algumas importantes parcerias que puderam ser estabelecidas entre diferentes instituições, reunindo pesquisadores no Brasil e em outros países como França e Portugal para a realização de investigações envolvendo um objeto em comum: a escritura em contexto escolar e sua relação com o processo de aprendizagem da escrita de jovens alunos recém-alfabetizados.

O projeto possibilitou estudos pluridisciplinares²² ligados aos processos de escritura em ato, que aponta como proposta a compreensão da relação entre o escrevente e o manuscrito em curso que está produzindo, além de prever a formação de uma base de dados de caráter longitudinal, formada por registros de produtos, processos de escritura colaborativa em contexto escolar e considerando, dentro outros aspectos, a dimensão multimodal envolvida nesses registros²³.

Dentro desse quadro, nossa pesquisa é resultado de uma parceria estabelecida entre os pesquisadores do LAME (UFAL/Brasil) e do Grupo de Pesquisa PROTOTEXTOS, da Universidade de Aveiro, em Portugal, que, de forma frutuosa, possibilitou a coleta dos dados que seguem descritos mais a diante.

4.1.2 Local

A coleta foi realizada em uma escola de educação básica – em nosso trabalho qualificada como EE –, do distrito de Aveiro, em Portugal, nos primeiros meses do ano de 2015. Trata-se de uma instituição pública de ensino que atende a uma demanda de alunos do pré-escolar e do 1º ciclo (1º ao 4º ano de escolaridade, correspondente à faixa do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental no Brasil) do sistema educacional português.

Nesta fase, diferentemente da maioria das escolas brasileiras, os alunos devem cumprir uma carga horária de 25 horas semanais e as aulas, em geral, acontecem das 9h da manhã às 15h30 da tarde. De acordo com a Carta Educativa²⁴ do Município de Aveiro, o distrito está situado na região Central do país, ocupando uma área de 197,58 km². Até 2013, o município era dividido em 14 freguesias; após uma reorganização administrativa realizada nesse mesmo ano, esse número foi reduzido para 10, como resultado da união de algumas destas freguesias. Dentre elas, encontra-se a de Vagos, uma das componentes do núcleo central urbano de Aveiro e considerada uma das freguesias mais populosas da região, com estimativa de mais de 13 mil habitantes em seu território.

²² Recebe a definição pluridisciplinar em razão de sua abordagem ter sido feita por pesquisadores envolvidos em diversos campos cognitivos, como Linguística, Genética Textual, Psicologia Cognitiva, além da Didática da Escrita, agregando, ainda, uma ampla gama de pressupostos teóricos e metodológicos diferentes.

²³ Essas condições de registros serão detalhadas no percurso metodológico, especificamente, do tópico seguinte, 4.2.

²⁴ Um documento diagnóstico e direcionador, elaborado pelo município em parceria com diversos setores da sociedade, com vistas à definição de eixos de orientação e metas para o desenvolvimento da educação na localidade. Este documento teve sua aprovação em novembro de 2019.

A taxa de analfabetismo global no município de Aveiro, atualmente, é de 2,8% do total da população, um valor inferior à média nacional (menos de 5% do total da população portuguesa). Ainda segundo a referida Carta Educativa, num espaço de 30 anos, essa taxa decresceu 8,2 pontos percentuais e a expectativa é de que ela continue a diminuir.

4.1.3 Sujeitos

Os sujeitos desta pesquisa são estudantes de uma turma composta de 22 alunos, sendo 10 meninos e 12 meninas, com idades aproximadas entre 6 e 8 anos de idade. Durante o período de aplicação do projeto, eles cursavam o 2º ano do 1º ciclo da Educação Básica portuguesa, correspondente ao 2º ano do Ensino Fundamental brasileiro. Apesar da coleta ter sido realizada no início do ano 2015; conforme o calendário letivo português 2014/2015, nossos dados foram coletados no meio do ano letivo do país (entre janeiro e março de 2015).

Nossos sujeitos da pesquisa são quatro meninas desta mesma turma, organizadas em duas duplas, as quais designaremos, de agora em diante, uma dupla por B e N e a outra dupla por C e J. Essas crianças pertencem a famílias de classe média baixa, residentes nos arredores da cidade de Aveiro²⁵

4.1.4 Constituindo a coleta

Como já dissemos, a aplicação do projeto ocorreu no início do ano 2015 e, seguindo a linha de pesquisa do LAME, a coleta seguiu a metodologia previamente acordada a partir do estabelecimento de algumas etapas específicas. A primeira delas se refere aos ciclos de leituras de histórias encantadas em que os alunos foram submetidos em um contexto de letramento, como uma maneira de reforçar o repertório literário e textual das crianças.

Em momento posterior, solicitamos que a professora organizasse os alunos em duplas²⁶ e que também participasse da organização das bancadas e dos lugares de cada dupla na sala. Em seguida, a equipe de pesquisadores do LAME instalou os equipamentos de gravação, câmera geral (filmando toda a sala), câmera da dupla, gravadores e microfones individuais para

²⁵ Informações adquiridas a partir do caderno de anotações da professora da turma.

²⁶ O critério para a formação dos pares foi a empatia. O fato das crianças trabalharem em parceria com um colega com que tem afinidade facilitou o entrosamento e a leveza da comunicação durante o processo de produção textual em ato. Vale ressaltar que esse critério está presente nos trabalhos de Vass (2002). A autora também ressalta a importância da relação interpessoal mantida pelos colaboradores. Esse procedimento favoreceu a verbalização dos comentários, discussões, justificativas, argumentos, e especialmente, as reformulações orais referentes ao texto em construção. Esta técnica de coleta de dados, a partir da escritura em diádes, vem sendo desenvolvida por Calil desde 1989 e pelos estudos desenvolvidas pelos pesquisadores participantes do LAME.

cada participantes. Enquanto a sala estava sendo organizada, os alunos conversavam sobre assuntos aleatórios.

Logo após a organização da sala, a professora deu início ao momento da apresentação da atividade, especificamente passando o comando da atividade, que consistiu em solicitar dos alunos a produção de textos a partir de temas livres ou sugeridos por ela em cada sessão. Além de definir quem iria escrever e quem iria ditar a história previamente combinada²⁷ em cada sessão. Ao todo, foram realizadas seis sessões, por meios das quais obtivemos os registros dos seis processos de escritura em ato das duas duplas analisadas (e de seus respectivos manuscritos) e materiais que constituem o nosso corpus de pesquisa.

Em geral, nos trabalhos (do LAME) que têm sido realizados dentro desse desenho metodológico, estas duplas são mantidas ao longo de todas as sessões de produção e de coleta de dados. Ocasionalmente, pode haver alguma alteração por motivo de fatores imprevisíveis, como o caso de uma possível ausência de algum aluno no dia da coleta de dados. Dentre as duplas formadas na turma – cada uma identificada por um código específico –, as nossas ficaram registradas como as duplas de número 3 (D3) e 4 (D4)²⁸. Em nosso estudo, uma das alunas que compunha a Díade 3 (B e N) faltou à escola na data estabelecida para realização da terceira sessão; com isso, nossas duplas participaram, ao todo, de 6 sessões – díade 3- e 5 sessões – díade 4.

Outra importante informação é quanto à alternância de posições ocupadas por cada criança durante estes processos de escritura: a cada sessão, um aluno atua como ‘escrevente’, enquanto o outro ocupa o papel de ‘ditante’ da história. Já a etapa da escritura pelos alunos foi sempre guiada pela mesma sequência de procedimentos didáticos,²⁹ que consistem na seguinte ordem:

²⁷ Importante lembrar que apesar desse revezamento entre o escrevente e o “ditante” destinados do dia, não era interdita a troca de caneta. O professor ficava atento a realização da atividade de escrita, dirigia a atenção aos alunos com o olhar voltado ao compartilhamento da divisão da tarefa em dupla, evitando que um único aluno ficasse sozinho e responsável pela criação e escrita da história inventada. Vale lembrar ainda que, para preservar as características ecológicas da dinâmica internacional entre professor e alunos, toda a equipe do LAME e auxiliares retiravam-se da sala de aula, durante a realização da tarefa. Isso favorecia a preservação da interação entre o professor da turma e os alunos.

²⁸ Existem outros trabalhos no âmbito do LAME (alguns já concluídos e outros ainda em andamento) envolvendo os dados produzidos por outras duplas durante estas sessões de produção. Assim, não há um critério pré-estabelecido para a escolha desta dupla em específico para o nosso trabalho, a não ser a própria disponibilidade dos dados e o fato desse material já ter sido transcrito e está disponível para análise.

²⁹ Essa estrutura didático-metodológica foi constituída, ao longo do tempo, através das pesquisas e estudos realizados por Calil (1991; 2008; 2017), e tem sido uma das bases para as investigações e coletas de dados realizadas pelos pesquisadores do LAME.

- **1º momento (apresentação):** apresentação da consigna da tarefa às díades, feita pela professora à frente da sala.

- **2º momento (combinação):** as díades (sem ainda terem recebido a folha pautada e a caneta para a inscrição) dispõem de um tempo no qual deveriam inventar e combinar a história a ser inscrita no papel.

- **3º momento (inscrição e linearização):** após combinarem suas histórias, as duplas deveriam sinalizar à professora o cumprimento deste segundo momento para, então, receberem uma folha de papel e uma caneta especial e começarem, de fato, escrever. É neste terceiro momento, portanto, que o manuscrito vai sendo efetivado, isto é, que cada traço, letra, palavra, frase vai sendo graficamente inscrito na folha de papel, de forma linearizada, encadeada, com a sucessão de cada elemento gráfico-linguístico inserido ao longo das linhas dando forma ao texto produzido pela dupla.

- **4º momento (leitura e revisão⁴⁵):** ao terminarem de escrever a história, os alunos deveriam chamar a professora, que acompanharia sua leitura do texto produzido, fazendo (ou não) intervenções que julgasse necessárias para o melhoramento do texto.

A seguir, apresentamos maiores detalhes sobre os procedimentos de registro e coleta dos processos de escritura realizados pelos alunos da díade e dos manuscritos deles originados.

4.2 O Sistema Ramos na coleta de dados

O Sistema Ramos³⁰ foi proposto e desenvolvido pelo professor Eduardo Calil em colaboração com sua equipe. Trata-se de um novo método construído para a captura multimodal, simultânea e sincrônica de processos de escritura em tempo e espaço real da sala de aula (CALIL, 2020), formado pelo registro filmico da interação entre os alunos, o traçado da caneta sobre a folha do papel e o registro em áudio do diálogo entre os participantes. Nesse contexto, Calil (2020) explica que a base material desse sistema se assenta sobre 3 tipos de mídias: visual, sonora e escrita.

³⁰ Mais detalhes a respeito de seu desenvolvimento e dos aspectos técnicos e metodológicos, ver: CALIL, E. Sistema Ramos: Método para captura multimodal de processos de escritura a dois no tempo e no espaço real da sala de aula em: ALFA, v. 63, 2020.

O registro audiovisual foi realizado por uma câmera posicionada em frente à díade e tanto os alunos filmados quanto a professora da sala utilizaram microfones e gravadores digitais que permitiram a captação do áudio de maneira mais precisa. O registro sonoro, segundo Calil (2020), é composto por dois instrumentos: o gravador digital e o microfone de lapela, ambos estéreos. Esses instrumentos foram instalados em cada aluno, bem como no professor e permitiram o registro fiel dos diálogos entre alunos e entre alunos e professor da sala de aula. Além desses, havia ainda o registro escrito aplicado a partir da utilização da caneta inteligente - *smartpen* que possui uma câmera infravermelha localizada na ponta inferior da caneta com capacidade de fotografar, em milésimos de segundos, cada toque da caneta na folha de papel pautado, que, juntos, operavam integradamente.

Esse procedimento foi essencial ao nosso trabalho, pois possibilitou condições jamais evidenciadas por procedimentos diversos. A visualização de todo o ambiente de sala de aula, além de uma gama de informações que permeiam o processo de escritura, tais como: os gestos, as mudanças na voz, a direção do olhar, o traço no papel, a rasura, a interação com os colegas, os comentários do professor dirigidos para a sala, mas principalmente, como nosso objeto maior para o desenvolvimento desta tese, o registro dos comentários produzidos pelos alunos durante todo o processo de escritura.

Ainda são raros os estudos que conseguem demonstrar, de fato, o que acontece durante o processo de produção de texto, tampouco o que foi pensado ou discutido pelos alunos enquanto escrevem. Mais incomum ainda se considerarmos como escreventes aqueles alunos entre 6 e 8 anos de idade, recém-alfabetizados. Nesse tocante, a proposta do idealizador do projeto, professor doutor Eduardo Calil, é, através deste sistema, possibilitar ao pesquisador evidências das pausas, hesitações, arranque, revisões, reflexões metalinguísticas relacionadas ao texto em curso ou ainda observadas como aspectos sociais, contextuais e pragmáticos que interferem no processo de escritura em tempo real. Sobre isso, Calil nos lembra que:

Poucas investigações conseguem registrar em contexto natural e ecológico de sala de aula, de modo espontâneo, rigoroso e preciso, o que aconteceu durante processos de produção textual ou o que está sendo falado pelo escrevente quando decide acrescentar ou rasurar um elemento linguístico durante o texto em curso. Mais raro ainda é o registro multimodal e sincrônico das falas de alunos e professor, dos gestos e expressões faciais do traço da caneta sobre a folha de papel, da movimentação de outros alunos e do espaço físico da sala de aula (CALI, 2020, p. 5).

Por essa razão, a captura multimodal é indispensável para recuperação simultânea da imensa quantidade de informações quantitativas e qualitativas relacionadas ao processo de

escritura da vida real da sala de aula dos processos, principalmente no que concerne à identificação e estudo dos desdobramentos dos comentários tratados nesta pesquisa. A seguir, com o intuito de evidenciar os registros midiáticos, seguem os detalhamentos infográficos das duas díades analisadas neste trabalho.

Figura 1 - Detalhamento infográfico do filme-sincronizado do processo 001_D4_(C_J).



Fonte: LAME (2015).

Figura 2 - Detalhamento infográfico do filme-sincronizado do processo 001_D3_(B_N).



Fonte: LAME (2015).

Dentro desta sistemática, a coleta de dados viabilizada pelo SR fica então dividida em duas etapas. A primeira delas envolve todo esse processo de captura dos materiais audiovisuais e escritos na sala de aula, a partir da realização das sessões de escritura pelas díades. A equipe do LAME, sempre presente a estas sessões de coleta, previamente ao horário de início das atividades na turma, posicionava na sala os equipamentos de registro audiovisual, conforme já descritos.

A segunda etapa da coleta amparada pelo SR (pós-coleta) envolve um trabalho de sincronização de todas as mídias simultaneamente envolvidas neste processo, visando o registro mais completo possível da ambiência da sala de aula e da atividade de escritura efetivada. É constituído assim um “filme-sincronizado” que reúne e unifica todas as informações geradas por estas mídias, em cada sessão de produção textual pelos alunos. Através deste material, é possível contemplar estes processos de escritura sob diferentes planos e perspectivas, tendo acesso à sua dimensão escritural, temporal, audiovisual e contextual, ao mesmo tempo.

Enfim, todos esses aparatos tecnológicos e didáticos nos fornecem uma imensidão de possibilidades e suas minuciosas informações relacionadas às práticas de escritura efetivadas colaborativamente em sala de aula nas condições descritas, permitindo-nos acessar todas essas práticas para além do que se depreende do próprio manuscrito – sob as mais amplas e diversas perspectivas, direção de olhares, posição das mãos, gestos, comentários, onde especificamente o dedo aponta quando ela quer especificar determinado objeto textual, além das hesitações, mudanças de voz, negociações, discordâncias, reflexões envolvendo universos linguísticos, falas e comentários propagados pela professora e tantas outras possibilidades de apreensões destes momentos e de suas singularidades.

4.3 O Corpus

Dentro do contexto de coleta explicitado, foram gerados pela díade D3 5 processos de escritura, já pela díade D4, foram gerados 6 processos de escrituras. Do total de 11 processos, selecionamos 3 de cada díade para as nossas análises.

Quadro 1 – Composição do *Corpus*.

| Sessões | Data | Consigna | Dupla | Código | Manuscrito/ Título |
|---------|-----------|--|------------------|------------------|---|
| 1. | 02/2/2015 | Produzir uma história com tema livre. | D3 | EE_2015_001_D3_B | A minha paz |
| | | | D4 | EE_2015_001_D4_C | O Guga na praia |
| 2. | 05/2/2015 | Inventar uma história da Branca de Neve vivendo no tempo dos dinossauros. | D3 | EE_2015_002_D3_N | A Branca de Neve e os dinossauros |
| | | | D4 | EE_2015_002_D4_J | A Branca de Neve perdida no tempo dos dinossauros |
| 3. | 10/2/2015 | Produzir um texto com tema livre | D3 ³¹ | | _____ |
| | | | D4 | EE_2015_003_D3_C | A banda da Luna |
| 4. | 19/3/2015 | Escrever uma história em que a personagem principal seja um rei malvado | D3 | EE_2015_004_D3_B | O Rei malvado |
| | | | D4 | EE_2015_004_D3_J | As maldades do rei Zico |
| 5. | 24/2/2015 | Produzir um texto com tema livre | D3 | EE_2015_005_D3_N | A praia das bruxas |
| | | | D4 | EE_2015_005_D3_C | O cavalo e o cão ³² |
| 6. | 03/3/2015 | Criar uma história que tenha obrigatoriamente | D3 | EE_2015_006_D3_B | A Capochinho vermelho e o homem aranha |
| | | esses três personagens: a Capuchinho Vermelho, o Lobo Mal e o Homem Aranha (sem impedimento para outros personagens façam parte do enredo) | D4 | EE_2015_006_D3_J | O clube dos amigos divertidos |

Fonte: A autora (2023).

³¹ No dia 10 de fevereiro de 2015, data combinada para a produção da terceira produção, uma das alunas que compunha a dupla 3 - N e B - faltou à escola, restando a outra menina escrever sozinha para não deixar de participar da atividade da classe. Por esta razão, consideramos, a título desta pesquisa, apenas as produções realizadas em dupla e de forma simultânea pelas alunas do início ao final do projeto, por isso a ausência da produção 3 a ser contabilizada.

³² Este processo foi produzido pela diáde seguindo, assim como os outros processos, todos os critérios e etapas estabelecidos pelo projeto aplicado. No entanto, a equipe do LAME, ao receber os materiais necessários para o processo de transcrição do texto dialógico, percebeu que os áudios das alunas, neste processo exclusivamente, estavam desligados, o que dificultou grande parte da transcrição.

Dos 11 processos descritos acima, nosso *corpus* de pesquisa é composto pelos três em destaque no quadro, sendo eles: os dois processos da sessão 1 – das duas díades; os dois processos da sessão 2 – das duas díades e os dois processos da sessão 4 das duas díades, resultando em um total de seis processos analisados, além dos materiais didáticos³³ diversos associados esses processos especificamente. Dentre estes materiais didáticos, constam imagens de algumas partes dos livros didáticos adotados pela escola para a disciplina de “Português”, sendo eles: “Casos de Leitura”, “Expressões”, “Fichas de Consolidação”, “Caderno de Iniciação à Escrita”, “Livro de Fichas” e “Português 2 (Manual Alfa)”, todos componentes da Coleção ALFA (Porto Editora) de Português para o 2º ano (1º ciclo) da educação básica portuguesa.

Além desses materiais, também tivemos acesso às atividades disponibilizadas pela professora, muitas identificadas como “Tarefa para casa” (TPC). Assim, podemos ter um olhar mais extenso do currículo, cotidiano e contexto didático em que a turma e, especificamente, os alunos observados, estão inseridos – no que se refere ao ensino de língua portuguesa.

4.4 Tratamento fornecido aos dados e procedimentos de análise

Todo o nosso material de pesquisa passou por um processo da catalogação³⁴, com o intuito de facilitar o seu o acesso e a identificação de cada material. Assim que empossada de todo material, o trabalho começou com a transcrição de todos os dados capturados a partir dos registros fílmicos e de audiovisual detectados pelo SR. Com o auxílio dessas transcrições que geram os designados Textos Dialogais (TD) (CALIL; MYHILL, 2020), atuamos nas análises dos processos de escritura inter-relacionando com o que é observado nos manuscritos com o intuito de identificar e descrever as operações metalinguísticas, de acordo com o nosso objeto de estudo.

Como já anunciado no capítulo 3, a identificação dessas reflexões metalinguísticas se dá mediante o reconhecimento de ‘objetos textuais’ (OT). É, pois, em virtude desse reconhecimento de objeto textual diante das operações de rasuras (orais ou escritas) efetuadas pelos alunos que eventuais comentários a elas relacionados venham a ser pronunciados nestes momentos, assim como verificaremos no capítulo seguinte, onde estão expostas nossas análises.

³³ Todos eles relacionados ao semestre letivo em andamento no período da coleta.

³⁴ Como os dados coletados pelos pesquisadores do LAME passam a compor o Banco de Dados do Laboratório, é uma conduta comum a sua organização e catalogação (gerando codificações específicas), de modo a facilitar o seu acesso e permitir o seu tratamento e a realização de pesquisas diversas pelos pesquisadores parceiros.

Sendo assim, nós descrevemos, identificamos os reconhecimentos, classificamos e quantificamos a ocorrência dessas reflexões metalinguísticas que surgiram em nossos dados, colocando-as sempre em evidencia a partir das verbalizações das crianças enquanto construía suas histórias.

Quanto à designação de comentário desdobrado, trata-se de uma concepção inovadora que vem sendo desenvolvida por Calil (2017, 2020, 2021) e pesquisadores do LAME em seus estudos. Nesse viés, selecionamos episódios - dos textos dialogais transcritos- que contam com clareza a presença de comentários associado a uma reflexão metalinguística.

4.5 Nossas categorias de análise

Nossas análises que sequenciam o capítulo seguinte aparecem diluídas em nossas reflexões propostas:

- Quantidade de palavras e de rasuras visíveis em cada manuscrito associados aos processos de análise;
- Quantidade de Objetos Textuais (OT) reconhecidos pelos alunos durante os processos de escritura;
- Tipos de comentários associados às operações de rasura realizadas durante as produções textuais em curso;
- Análise de episódios com situações de verbalizações de comentários simples, a título de demonstração da forma e estrutura em que ocorrem;
- Análise de episódios com situações de comentários desdobrados, a título de entender o que pensam as crianças enquanto produzem seus textos em pares.

A partir desse roteiro metodológicos aqui descritos, traçamos na seção seguinte as análises que foram produzidas em nossa pesquisa.

Seção 5
A ANÁLISE

5. A ANÁLISE

Dedicamos nossa atenção aos seis processos produzidos pelas díades 3 e 4, aqui, destacados:

Quadro 2 – Os processos de análise.

| Processo | Código | Data de produção | Díade |
|---|-------------------|-------------------------|--------------|
| A minha paz | EE_2015_001_D3_B | 2/2/2015 | 3 |
| O Guga na praia | EE_2015_001_D4_C | 2/2/2015 | 4 |
| A Branca de Neve e os dinossauros | EE_2015_002_D3_N | 5/2/2015 | 3 |
| A Branca de Neve perdida no tempo dos dinossauros | EE_2015_002_D4_J | 5/2/2015 | 4 |
| O Rei malvado | EE_2015_004_D3_N_ | 19/2/2015 | 3 |
| As maldades do Rei Zico | EE_2015_004_D4_J | 19/2/2015 | 4 |

Fonte: A autora (2023).

5.1 Manuscrito Escolar: dados quantitativos

Com base nos manuscritos escolares decorrentes dos 6 processos supracitados, a nossa primeira parte da análise indica a contagem de palavras por cada peça escrita, bem como o número de rasuras por sequência escrita (Gráfico 1). Com uma média de 152 palavras (incluindo as rasuras), observamos que a díade 4 escreveu textos um pouco mais longos em

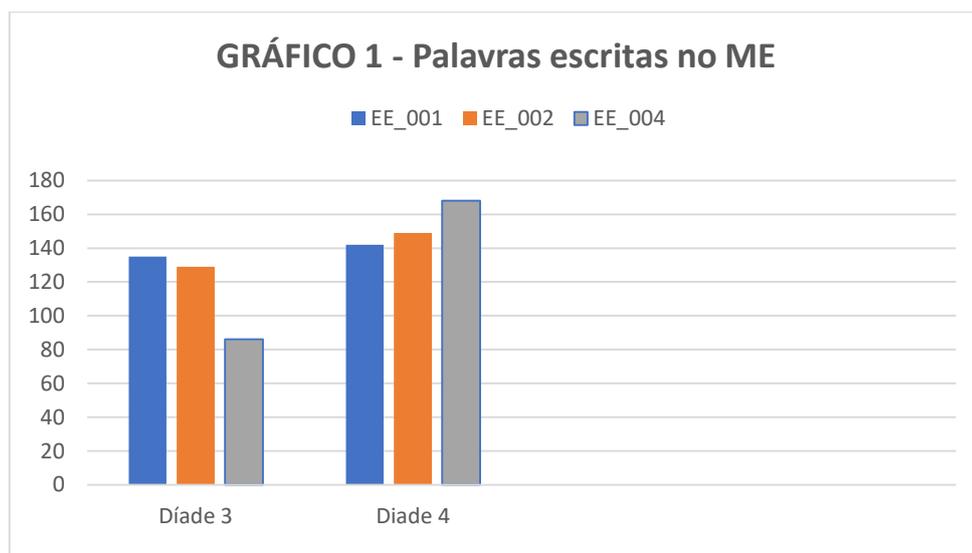
relação à díade 3, que teve uma média de 116,6 palavras. Marginalmente, sugerimos que a díade 4 apresenta maior proficiência escrita (dentro de um diagnóstico de desempenho que soma não só a quantidade de palavras escritas, mas também as rasuras emergentes do processo provocadas por algum retorno reflexivo do aluno) em relação ao outro par.

- Díade 3:
 - ➔ ME 001_D3: 130 palavras e 5 rasuras escritas visíveis;
 - ➔ ME 002_D3: 121 palavras e 8 rasuras escritas visíveis;
 - ➔ ME 004_D3: 77 palavras e 9 rasuras escritas visíveis.

- Díade 4:
 - ➔ ME 001_D4: 133 palavras e 9 rasuras escritas visíveis;
 - ➔ ME 002_D4: 135 palavras e 14 rasuras escritas visíveis;
 - ➔ ME 004_D4: 150 palavras e 18 rasuras escritas visíveis.

Os dados numéricos desenham a configuração gráfica da estrutura escrita dos manuscritos escolares, conforme exposto abaixo:

Gráfico 1 – Palavras escritas no ME.



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

O Gráfico 1 nos permite sugerir que, marginalmente, a díade 4 apresenta maior proficiência escrita dentro de um diagnóstico de desempenho que soma não só a quantidade de

palavras escritas, mas também as rasuras emergentes do processo e provocadas por algum retorno reflexivo do aluno em relação ao outro par, o que pode ser um dos indícios, como uma nova sugestão nossa, para a ausência de comentários desdobrados da dupla em um dos processos analisados no item 5.2 a seguir exposto.

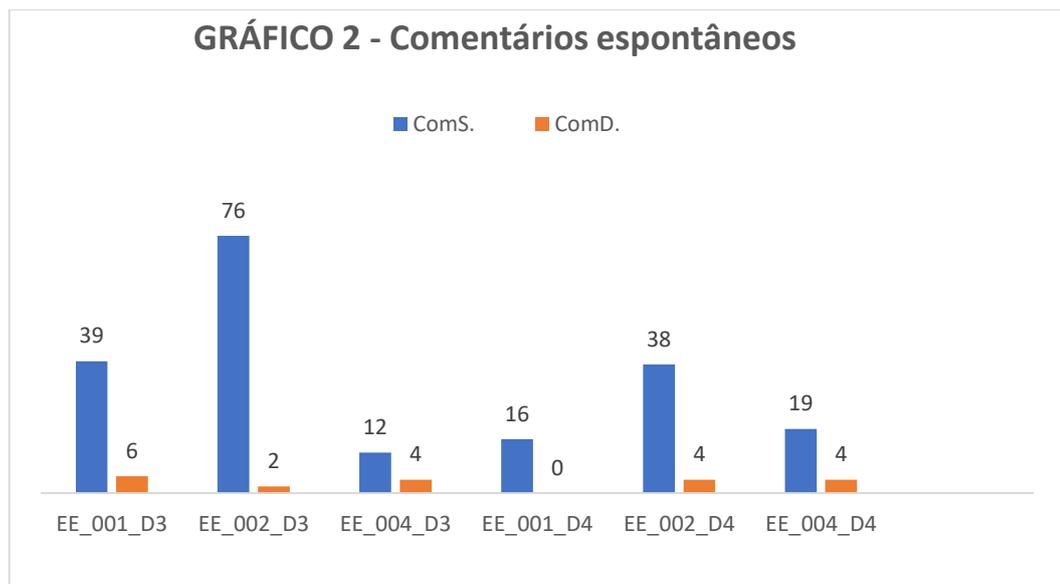
5.2 Textos dialogais: Unidade de análise

De maneira a analisar o relacionamento entre as rasuras orais e os comentários enunciativos, nós definimos como unidade de análise o texto-dialogal, que envolve tanto o diálogo quanto o manuscrito em construção. Desse modo, podemos destacar a relação entre o que é falado e o que é, simultaneamente, linearizado na folha de papel. Por isso, é aqui nomeado esse diálogo de “texto-dialogal”.

5.2.1 Objetos Textuais reconhecidos

Nos seis textos dialogais transcritos e decorrentes desses processos, observamos a ocorrência de 219 objetos textuais identificados por comentários espontâneos (simples e/ou desdobrados) das díades. Gráficamente, os comentários estão representados da seguinte maneira:

Gráfico 2 – Comentários espontâneos.



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Com uma média de 36,5 objetos textuais (díade 3 – na soma dos comentários simples e desdobrados: 44 no processo 001, 78 no processo 002 e 16 no processo 004; díade 4 – na soma dos comentários simples e desdobrados: 16 no processo 001, 42 no processo 002 e 23 no processo 004), foi possível quantificar, ao todo, 20 comentários desdobrados durante as composições textuais quando apontam na “fala espontânea” uma reflexão metalinguística (por revisão, constatação ou para explicação de um determinado objeto textual).

De acordo com Calil (2017), categorizamos todos os objetos textuais reconhecidos ao longo das produções textuais pelos alunos. Tais categorias descritas pelo autor comportam elementos gráfico-espaciais (envolvendo questões como a grafia e as marcas de pontuação), elementos linguísticos (envolvendo questões fonológicas, ortográficas, semânticas e sintáticas) e elementos textuais (envolvendo questões referentes à fala de personagem, por exemplo) e impessoais ou pragmáticos (envolvendo elementos presentes no contexto interacional para justificar o porquê de se escrever ou se manter elemento já escrito).

Quadro 3 – Categorias dos Objetos Textuais reconhecidos.

| | EE_001_D3 | EE_002_D3 | EE_004_D3 | EE_001_D4 | EE_002_D4 | EE_004_D4 | <u>TOTAL</u> |
|-------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|--------------|
| Gráfico-espacial | 11 | 12 | 3 | 8 | 24 | 8 | 66 |
| Pontuação | 11 | 6 | 5 | 2 | 8 | 3 | 35 |
| Ortográfico | 6 | 8 | 1 | 1 | 5 | 5 | 26 |
| Acentuação | 4 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 7 |
| Semântico/Lexical | 4 | 0 | 2 | 0 | 1 | 1 | 8 |
| Sintático | 2 | 3 | 0 | 1 | 0 | 2 | 8 |

| | | | | | | | |
|---------|---|---|---|---|---|---|----|
| | | | | | | | |
| Textual | 3 | 6 | 5 | 3 | 4 | 2 | 23 |

Fonte: A autora (2023).

Esses dados numéricos demonstram que o reconhecimento dos objetos textuais da categoria gráfico-espacial é mais recorrente em nossos processos. Isso parece indicar que as questões referentes ao traçado da letra ou da palavra ou até mesmo a sua relação com a posição e com espaço ocupados na folha de papel são questões de maior hierarquia para as crianças, ou seja, é identificado que há uma preocupação da forma como o texto é apresentado para o leitor, levando em consideração questões como legibilidade da letra, espaçamento entre as palavras, limites das linhas etc.

5.2.2 O comentário simples no TD

Nossos textos dialogais revelam que são bastante comuns comentários como “a sua letra está mal” ou “minha letra está bonita?”. Essas verbalizações das crianças, constituídas pelas formas de comentários relacionados a certos OT, compostas por estruturas curtas e sem qualquer explicitação ou desenvolvimento de um argumento, são denominadas, aqui, de comentários simples. Demostramos a seguir a estrutura do comentário simples. Vejamos a seguir:

a) DÍade 3:

Fragmento 1 – processo dialogal do manuscrito escolar “A minha paz”

- EE_2015_001_D3
- Ao tempo exato de 00:04:00

Figura 3 – Manuscrito escolar “A minha paz”.



Fonte: LAME (2015).

104. N: Agora vamos fazer o quê? Então, vais.... (Apontando com o dedo mindinho para o meio da linha 1 onde Beatriz deve iniciar a escrita) **escreves o título aqui...** (Ditando o título da história) “A minha paz”.
105. B*: (Perguntando onde é que escreve o título) **Onde é que é?**
106. N: **Na primeira linha.** (responde olhando para a folha)
107. B*: (começando a fazer a letra ‘A’ no início da linha 1 e falando) ...aaaa... [A]
[...] (*Transcrição 2*)

No fragmento, as alunas estão iniciando a escritura do texto na linha 1 quando N. (turno 104) aponta com o dedo mindinho o local onde a colega deve começar a escrever o título e, ao mesmo tempo ela diz: “escreves o título aqui”, ditando o título da história (marcando o reconhecimento do OT gráfico-espacial). Na sequência, B. pergunta (turno 105) “Onde é que é?” que ela deve escrever o título. N., olhando para a folha de papel, volta a explicar: “Na primeira linha”, onde B, como descrito no turno 107, inicia a escrita do título.

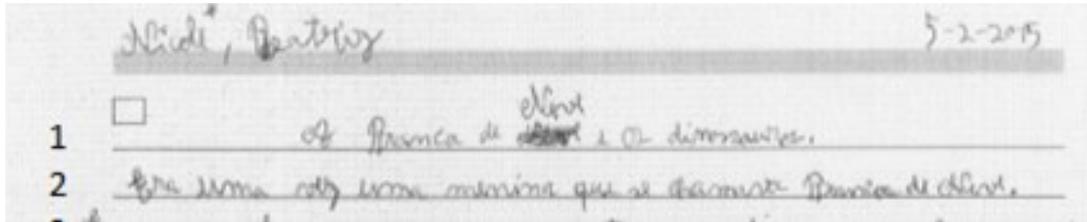
No entanto, a fala de N. tanto no turno 104 quanto no turno 106 não há qualquer marca sobre o porquê de se iniciar na linha 1. Muitas razões podem nortear esta questão; talvez o fato de ser obvio para aluna que o texto começa na linha 1 e, por isso, ela pode não ter sentido a necessidade de verbalizar; talvez porque ela não saiba explicar o porquê de se iniciar o texto na linha 1 e talvez, ainda, pelo fato dela não saber a razão.

Para nós, todas essas motivações podem, sim, justificar a ausência de explicações na ocorrência dos comentários do tipo simples pelos alunos enquanto escrevem. No entanto, o fato de N. promover um comentário simples não significa uma falta de conhecimento da aluna, assim como se houvesse alguma forma de explicação, também não significaria que a explicação estivesse correta ou que fizesse sentido.

Fragmento 2 – processo dialogal do manuscrito escolar “A Branca de Neve e os dinossauros”

- EE_2015_002_D3
- Ao tempo exato de 00:12:40:00

Figura 4 – Manuscrito escolar “A Branca de Neve e os dinossauros”.



Fonte: LAME (2015).

203. N*: (após pegar a folha que estava com Beatriz, sem falar nada segue escrevendo) [uma vez] (linha 2) **Minha letra tá bonita?** (olhando para a folha e perguntando a Beatriz)
204. B: **O quê?** (olhando para a folha)
205. N*: (ainda olhando para a folha, repete a pergunta à Beatriz) **Minha letra tá bonita?**
206. B: **Tudo?** (olhando para a folha)
207. N*: (olhando para Beatriz) **Minha letra está bonita??**
208. B (para por um curto tempo e responde, olhando para a folha) **Mais ou menos.** (com o polegar da mão direita aponta para a grafia de seus nomes pessoais) **Aqui na “Nicole” está bem, mas na “Beatriz” não tá bem. No “era” tá um bocadinho...**
[...] (Transcrição 3)

Nesse fragmento, as falas das alunas ocorrem logo após elas já terem escrito seus nomes, o título da história e a palavra “Era”.

O TD ocorreu logo que a aluna N está iniciando a escrita do primeiro parágrafo da história. Esse TD traz o reconhecimento de um possível problema gráfico na linearização das três primeiras palavras “era uma vez”. As falas de N., nos turnos 203, 205 e 207, é uma evidência dessa preocupação com a qualidade gráfica de sua letra cursiva, isto é, ela reconhece como um possível problema a forma gráfica da letra que está grafando. Há aqui, potencialmente, o risco de ocorrer rasuras escritas sobre o que foi linearizado, movimento recursivo que não ocorreu. B., após alguns segundos, olhando para a folha de papel, verbaliza a seguinte avaliação: “Mais ou menos. Aqui na “Nicole” está bem, mas na “Beatriz” não tá bem. No “era” tá um bocadinho...”.

Como vemos, B. não explica o que está ou não está bem nas palavras “Nicole e Beatriz”, assim como não o faz com o termo “era”.

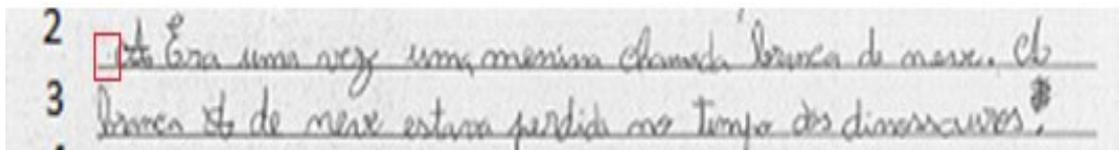
A ausência de argumentos ou explicações que justifiquem a razão das palavras estarem bem ou mal grafadas, até o momento, não foram levantadas por B. Contudo, em outro turno subsequente, analisado no item 5.2.3, alínea “b”, fragmento 7, conseguimos captar o momento exato em que B., em continuação a esse fragmento, justifica para N. o porquê da forma das letras das palavras grafadas não estarem bem ou mal inscritas.

b) Díade 4:

Fragmento 3 – processo dialogal do manuscrito escolar “A Branca de neve perdida no tempo dos dinossauros”

- EE_2015_002_D4
- Ao tempo exato de 00:15:18:13

Figura 5 - Manuscrito escolar “A Branca de neve perdida no tempo dos dinossauros”.



Fonte: LAME (2015).

76. C: Anda láa... **Nesta linha** (apontado para a linha 2 na folha) (toma a caneta de Joana fazendo uma marcação no início da linha 2 para mostrar onde a colega deve inscrever). **Aqui! Não podes passar da caixinha** (referindo-se ao “ponto” feito e avisando sobre a margem da folha).

J*: (começando a escrever o início da história na linha 2, onde Carolina havia marcado) [A] (*Transcrição 4*).

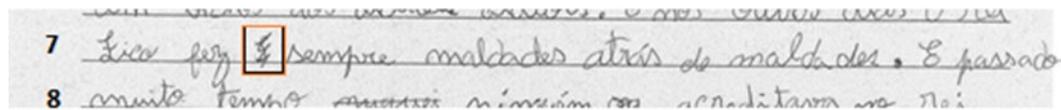
Assim como indicado no TD anterior da D3, a aluna C da D4 indica igualmente uma preocupação gráfico-espacial. Entretanto, o OT reconhecido pelo aluno não se refere ao traçado da letra manuscrita, mas ao lugar ou posição (“Nesta linha”, turno 76, C) em que se deve começar a escrever a história. Para orientar seu colega, C faz uma pequena marca (ponto), verbalizando a instrução: “Aqui! Não podes passar da caixinha.”. Essa instrução remete a possíveis falas de professores, instruindo seus alunos sobre as convenções gráfico-espaciais de um texto a ser escrito em uma folha de papel. A importância dessa fala está no fato de que, mesmo não verbalizando porque se deve começar nesse ponto e nessa linha (2ª linha) da folha de papel, ela indica um conhecimento implícito da aluna sobre essas convenções.

No fragmento seguinte, mais uma vez, o comentário simples nos deixa pensativos.

Fragmento 4 - processo dialogal do manuscrito escolar “As maldades do rei Zico”

- EE_2015_004_D4
- Ao tempo exato de 00:37:00

Figura 6 - Manuscrito escolar “As maldades do rei Zico”.



Fonte: LAME (2015).

250. C: o rei Zico (continuando a história)
 251. J: (escrevendo e falando) Ziii... co... [Zico]
 252. C: (ditando o texto) Fez...
 253. J: inscrevendo [fez]
 254. C: (ditando texto) sempre...
 255. J: (escrevendo e falando) ...semm... [S] pres...
 256. C: (olhando para a folha de papel e corrigindo J.) **Não é maiúscula é minúscula** (J. rasurando a letra [S] e iniciando novamente a escrita da palavra “sempre”).
 [...] (Transcrição 5).

A rasura feita sobre a letra “S” da palavra “sempre”, na linha 7 do manuscrito 4, escrito pela dupla C e J, é motivada e acompanhada por um comentário simples: “não é maiúscula, é minúscula” (C, turno 256). Pelo que o TD apresenta, não podemos afirmar que o aluno escrevente, J, tinha a intenção de usar de fato uma letra maiúscula com a função sintática que lhe é esperada – o uso da letra maiúscula somente poderia ser justificado se antes ocorresse um sinal de pontuação ou se essa palavra fosse um nome próprio –, no que será o sintagma verbal “o rei Zico fez sempre maldades”. É provável que o aluno J tenha se equivocado no traçado da letra “S” cursiva, ainda em processo de automatização. De qualquer modo, o comentário simples de C sugere, por um lado, o reconhecimento de um OT relacionado à pontuação (em particular, ao uso de letra maiúscula) e, por outro, um conhecimento implícito do aluno sobre as regras de uso.

O fragmento 4 conta o momento em que C. está ditando o a continuação da história e J. (a escrevente do dia) linearizando o texto na folha, quando, no turno 256, C. chama a atenção de J. sobre o uso da letra maiúscula do “s” da palavra “Sempre” grafado por J na linha 7. Com isso, sem muitas explicações de C., a aluna J. rasura o “s” maiúsculo” e segue a escrita do texto conforme sugerido pela colega.

Como vimos, os fragmentos ilustrados indicam que além da preocupação constante das alunas em apresentar ao leitor um texto de “boa aparência”, há, também, uma linguagem não-verbal em realce que contribui e é importante não só para o entendimento textual do aluno que ouve e observa, mas também para quem comenta e até tenta explicar seu comentário.

Vale ressaltar que a abordagem da ocorrência do comentário simples verbalizado pelos alunos enquanto produziram seus textos em pares clarificam, para nós, a insistência pelos comentários desdobrados e pelos muitos “dizeres” que deles decorrem.

Os três enunciados simples acima expostos estão associados aos três objetos textuais descritos abaixo:

- Aqui na “Nxxx” está bem, mas na “Bxxx” não tá bem. No “era” tá um bocadinho... (referindo ao OT qualidade gráfica da letra cursiva). EE_2015_002_D3, B, turno 208, aos 00:12:40.
- Aqui! Não podes passar da caixinha (Referindo ao OT posição do início da frase) EE_2015_002_D4, C, turno 76, 00:15:18
- Não é maiúscula, é minúscula (referindo-se ao OT letra maiúscula, na palavra “sempre”, no sintagma verbal “o rei Zico fez sempre maldades”). EE_2015_004_D4, C, turno 256, 00:37:00.

Estes pontos de tensão indicam, de fato, atividades metalinguísticas envolvendo a revisão textual durante o processo de escritura (Calil e Myhill, 2020), composta por três componentes:

1. A identificação do objeto textual
2. O reconhecimento de que esse objeto textual poderia (ou deveria) ser diferente do que escrito
3. A possível modificação ou alteração do objeto textual identificado e reconhecido.

No caso dos comentários simples acima, os objetos textuais estão relacionados ao aspecto gráfico-textual da escrita. Os dois primeiros enunciados caracterizam o que Calil (2016) chamou de “rasura oral comentada”. Sobre esses dois objetos (a qualidade da letra cursiva e a posição em que se começa a escrever a história) não incidiram formas de rasuras gráficas, apesar dos TD evidenciarem o movimento dos três componentes descritos acima, caracterizando atividades metalinguísticas durante a produção. Nesses dois casos temos tanto o reconhecimento dos OT quanto os comentários a eles associados.

Quanto ao terceiro enunciado, identificamos o mesmo fenômeno analisado por Calil e Myhill (2020), denominado “rasura escrita comentada”, quando a identificação do OT leva à produção de uma rasura gráfica associada à verbalização. Nesse TD, o uso da “letra maiúscula” ao traçar a letra “S” no início de uma palavra parece se confundir com a mesma forma gráfica da letra “S” minúscula. E o comentário decorrente do reconhecimento desse OT traz implícito

o conhecimento que um dos alunos tem sobre as diferenças de usos entre letras “maiúsculas” e “minúsculas”.

Em todos os comentários, os argumentos não verbalizam claramente argumentos para explicar ou justificar uma alteração ou possível alteração do que foi grafado, apesar de parecerem estarem motivados pelo reconhecimento de problemas gráfico-espaciais.

5.2.3 O comentário desdobrado no TD

Neste tópico, consideramos as ocorrências de comentários desdobrados, cujas verbalizações apresentam estruturas linguístico-enunciativas mais complexas, apresentando um maior valor argumentativo, isto é, maior explicitação de justificativas ou explicações para possíveis alterações no que está sendo linearizado. Indicaremos ainda como essas verbalizações podem estar relacionadas às atividades metalinguísticas durante a produção textual.

Por uma questão de organização, estruturamos nossa análise pelas **datas de produção**, iniciando sempre pelas amostras dos processos da díade 3 e seguindo com as amostras dos processos da díade 4. De cada processo foram destacados dois fragmentos a serem analisados, como podemos observar a partir de agora:

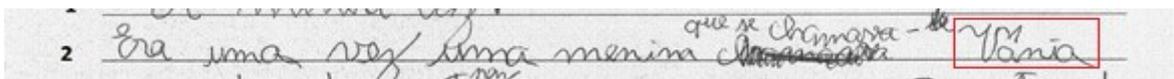
→ Dia 1: Segunda-feira – 2 de fevereiro de 2015

A) Díade 3:

Fragmento 5 - Episódio do TD “A minha paz”

- EE_2015_001_D3
- Ao tempo exato de 00:05:40

Figura 7 - Episódio do TD “A minha paz”.



Fonte: LAME (2015).

133. B.*: (falando baixinho) Uuuumaaa... meniinaaa... [uma].

134. N.: que se **chamava Vânia...** (olhando para a folha, mas ainda com o dedo levantado esperando a professora se aproximar)

135. B.*: **Não. Eu não concordo.** (olha para a colega negando a sugestão dela)

136. N.: **Não pode ser nenhum nome daqui** (olhando para a folha)
137. B.*: (Olhando para N, gesticulando com a mão esquerda e falando com a colega) **Eu não vou pôr nenhum nome daqui.**
138. N.: (olhando para a sala e gesticulando com o dedo indicador em movimentos circulares enquanto B escreve) **Não pode ser nenhum nome da sala!**
- [...] (O OT LEX reconhecendo o nome da personagem continua sendo discutido alguns segundos depois)
153. B.*: (rasurando) [se] se chamava... (Nicole puxa a folha e B puxa de volta) **Eu escolho o nome...** (falando para N)
154. N.: **Não pode ser daqui.** (gesticulando com o dedo indicador em movimentos circulares referindo-se que o nome não pode ser de alguém da turma).
155. B.*: **Eu não vou pôr daqui da turma.** (respondendo à Nicole)
156. N.: **Olha... Flávia. Não sei. Flávia.** (sugere o nome olhando para Beatriz)
157. B.*: **AAiiiiii credo!** (espantada e recusando a sugestão de Nicole)
158. N.: **Não sei... Bruna... Não sei...** (falando com irritação para B. sobre a escolha do nome da personagem, mas ainda sugere o próprio nome da colega). **Bxxxxx!**
159. B.*: **Não.** (recusando as sugestões de nomes de N.)
160. N.: **Pode botar teu nome.** (explicando que BEATRIZ poderia escolher o seu próprio nome para ser o da personagem)
161. B.*: **Vânia... Pode ser?** (pergunta olhando para N)
- N.: **Vai.** (SI) (concordando com a sugestão de B, que inicia a escrita do nome “Vania”) (*Transcrição 6*).

No episódio, um primeiro ponto a salientar em relação ao nome do personagem “Vânia”, destacado na figura acima, no final da 2ª linha, é a ausência de marca de rasura escrita. Isso levaria qualquer leitor desse manuscrito escolar a supor que as alunas não tiveram qualquer dificuldade para a escolha desse nome ou que nesse ponto do manuscrito em curso não ocorreu qualquer atividade metalinguística. Contudo, o texto-dialogal estabelecido durante esse momento do processo escritural indica outra coisa.

O reconhecimento desse objeto textual se dá quando B. (escrevente) começa a escrever “uma menina” e sua parceira completa a enunciação de B, antecipando o nome da personagem: “que se chamava Vânia”. Imediatamente, no turno 135 tem-se o início do ponto de tensão, quando B retorna sobre esse possível nome do personagem, verbalizado por N. B, ao eleger o nome como um problema, destacando-o como objeto textual reconhecido, verbaliza um primeiro comentário simples, de caráter interpessoal: “eu não concordo.”. Nesse momento, sua enunciação não traz nenhum argumento que possa justificar porque não concorda. Além disso, “concordar” ou “não concordar” com algo a ser inscrito e linearizado não expressa propriamente um argumento linguístico. O valor argumentativo desse tipo de argumento é de ordem subjetiva, expressando um “juízo de julgamento” baseado em um ponto de vista pessoal, sem indicar um critério valorativo de ordem linguística ou textual.

Porém, essa avaliação pessoal, subjetiva, interrompe e suspende a linearização e o fluxo narrativo, gerando uma tensão no processo criativo: qual será o nome da personagem? Nesse caso, a tensão está relacionada a um problema lexical a ser resolvido para que possam continuar a escrever a história. Esse ponto de tensão abre a possibilidade para a entrada de outro elemento linguístico na posição de “Vânia”, alterando a palavra que poderia ter sido inscrita e, conseqüentemente, indicando outros caminhos do processo de criação textual.

É justamente em resposta a esse comentário simples, de caráter interpessoal, feito por B, que surge o primeiro comentário desdobrado lexical desse episódio. Em sua replicação “Não pode ser nenhum nome daqui” (turno 136), N. justifica porque poderiam escrever “Vânia”. Ou seja, já que “Vânia” não é nome de nenhuma de suas colegas da turma (como não o é, de fato), então se pode escrevê-lo nessa história inventada. Isso indica que a atividade metalinguística efetivada pela aluna, envolvendo um problema lexical, restringe as possibilidades de nomeação de personagens: Não se pode escolher qualquer nome para fazer parte da história inventada e não se pode dar o nome de alguém da turma, mas se pode dar o nome de alguém conhecido ou de uma amiga de outra turma, como parece ser o caso de “Vânia”.

B., no turno 137, traz um outro comentário, desta vez desdobrado. Nessa nova enunciação, ela apresenta um comentário com dois argumentos para não escrever “Vânia”. Em um primeiro momento, ela “se aproveita” do fato de estar com a caneta na mão, responsável por escrever a história, dizendo “eu não vou pôr...”. Se ela tivesse terminado sua enunciação no final dessa frase, poderíamos tratar seu comentário como um “comentário simples”. Entretanto, ao justificar “por que não vai pôr”, ela desdobra seu comentário, explicitando o que não vai pôr: “...nenhum nome daqui (sala de aula)”. Desse modo, sua enunciação termina por apresentar um comentário desdobrado lexical, aproveitando o que sua colega havia dito. Ao justificar desse modo, ela verbaliza uma interdição: não vai escrever “Vânia” porque não pode ser um nome da sala de aula. N. reitera e concorda com a parceira, no turno 138, ao reafirmar que “Não pode ser nenhum nome da sala!”; mas, a discussão sobre a escolha do nome do personagem continua.

No turno 153, B. faz mais um comentário interpessoal em relação a esse objeto textual (nome do personagem), dizendo de modo quase imperativo: Eu escolho o nome... N. relembra o argumento lexical anterior, que impede a entrada de um nome de um aluno da turma. B, no turno 155, retoma o argumento da autoridade, já que é ela quem está com a caneta na mão: “eu não vou pôr”. E novamente diz que “não pode” ser um nome da sala de aula.

N, considerando o critério “não pode ser nenhum nome da turma”, sugere “Flávia”, quando B. rebate com um outro comentário simples interpessoal, expressando novo juízo de julgamento: “Aaaiii Credo!”. Com isso, N. insiste em mais uma tentativa: “Bruna”. E, por fim,

suspendendo a restrição antes apresentada, sugerindo o próprio nome da parceira (“Bxxxxxxx”): “pode botar teu nome.”.

Sem apresentar outra sugestão de nome para a personagem e diante da interdição de se escrever o nome de alguém da sala de aula, no turno 161 B. acaba por concordar com o nome “Vânia”, perguntando se a colega concorda. N, por último, concorda encerrando a discussão sobre esse objeto textual, prevalecendo, assim, o primeiro nome sugerido por ela, mas decidido por B.

Como vemos, o nome da personagem “Vânia”, que está linearizado no manuscrito escolar da história “A minha paz” sem qualquer rasura, não foi escrito sem tensão, sem um retorno sobre ele, correndo o risco de ter recebido uma rasura gráfica. Sua linearização foi acompanhada de uma atividade metalinguística que não deixou marcas na folha de papel, como seria o caso se tivesse sido escrito “Vânia”, depois rasurado e substituído por “Flávia”, depois por “Bruna” e depois por “Beatriz”. A verbalização dessa atividade metalinguística mostrou de modo mais evidente o que as alunas pensam quando escolhem um nome de personagem. Um dos critérios de escolha seria justamente o que ficou indicando pelos comentários desdobrados enunciados. Esses comentários, de caráter lexical, trouxeram um mesmo argumento: não se pode dar o nome de alunos de nossa sala de aula. A questão que não conseguimos responder é: Por que as alunas se impõem essa restrição?

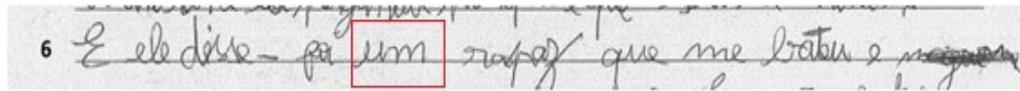
Todavia, mesmo que não haja elementos para respondermos a isso, podemos evidenciar a emergência desse ponto de tensão no processo escritural. Essa tensão se caracteriza pelo reconhecimento de um objeto textual (nome do personagem) e pelos comentários a ele relacionados, sem que tal atividade metalinguística, caracterizada pelos comentários, deixasse qualquer indício de recursividade e reflexão sobre a folha de papel. É esse fenômeno dialogal, próprio da escritura colaborativa a dois, que caracterizamos como uma “rasura oral comentada”.

Alinhado ao primeiro caso, selecionamos mais um episódio do Texto Dialogal para apresentar outra ocorrência de Rasura Oral Comentada associada à atividade metalinguística durante o processo de escritura em ato.

Fragmento 6 – Episódio do TD “A minha paz”

- EE_2015_001_D3
- Ao tempo exato de 00:17:09

Figura 8 - Episódio do TD “A minha paz”.



Fonte: LAME (2015).

289. N: disse... (avaliando a palavra) (olhando para a folha) *foi...* (aproximando-se do microfone) *foi um rapaz...* (continuando a história)
290. B*: (olhando e perguntando para Beatriz dando ênfase ao artigo “o”) [- foi] *foi O rapaz?*
291. N: (respondendo com o olhar atento para Beatriz e dando ênfase ao termo “um”) *foi UM rapaz. Nós não sabemos qual rapaz foi.*
292. B*: (olhando para o texto, repete o que acabara de ser respondido por Nicole) *Foi um rapaz*
293. N: (SI) (intensificando o termo) *...foi UM rapaz...* (observando o texto e falando) *foi...* (Transcrição 7).

No turno 289, N. dita o trecho “foi um rapaz” para a continuação da história; no entanto, B. reformula a sugestão de N. perguntando “foi O rapaz?”, no turno 290. Ao expressar sua dúvida (se escreve “o rapaz” ao invés de “um rapaz”), B reconhece um objeto textual. Esse reconhecimento caracteriza-se por um retorno enunciativo oral sobre o que foi dito para ser escrito. Ao substituir o artigo indefinido pelo artigo definido, ela coloca em discussão essas duas possibilidades, ainda que a escola não tenha, provavelmente, eleito essa classe gramatical como conteúdo de ensino. A resposta de N. (turno 291) surpreende por trazer uma preciosa atividade metalinguística, em resposta à pergunta de B. N. não apenas reafirmar ou repete “um rapaz”, mas ela explica por que tem que ser escrito “um” e não “o” rapaz: “nós não sabemos qual rapaz foi.”. Esse argumento, presente em seu comentário desdobrado, explica e expressa o reconhecimento de um problema de coesão textual. Ainda que a aluna desse 2º ano do Ensino Fundamental não conheça ou não use os termos gramaticais técnicos (artigo definido masculino e artigo indefinido masculino), há um conhecimento implícito de sua função linguística no manuscrito em curso.

Nesse caso, apesar do manuscrito escolar não indicar, houve uma rasura oral comentada, caracterizada pela concorrência entre o sintagma nominal “um rapaz” e “o rapaz”, acompanhada de uma atividade metalinguística de ordem textual, relacionada à unidade de sentido. Esse é um aspecto importante que parece sugerir a necessidade do conhecimento gramatical para a qualidade da produção textual.

B) Díade 4:

Em nossos dados, conforme apresentado no gráfico 2, não identificamos qualquer ocorrência de comentário desdobrado, ou seja, não houve nenhum episódio de fala metalinguística das alunas no texto dialogal referente ao processo EE_001_D4 que pudéssemos representar aqui.

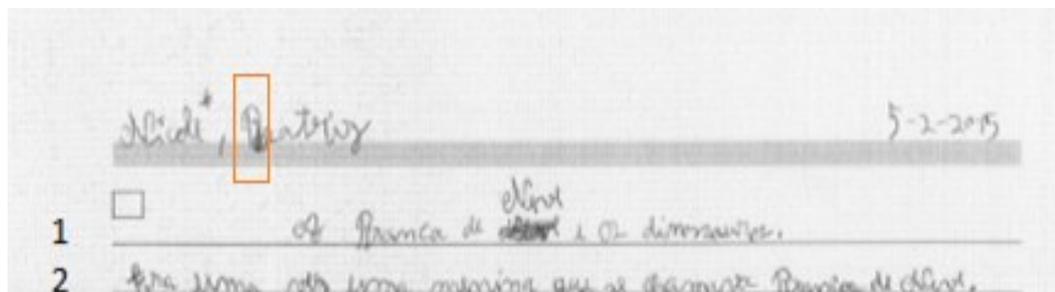
→ Dia 2: Quinta-feira – 5 de fevereiro de 2015

A) Díade 3:

Fragmento 7 – Episódio do TD “A Branca de Neve e os dinossauros”

- EE_2015_002_D3
- Aos 12 minutos e 40 segundos

Figura 9 - Episódio do TD “A Branca de Neve e os dinossauros”.



Fonte: LAME (2015).

203. N: (após pegar a folha que estava com Beatriz e, sem falar nada, segue escrevendo o texto) [uma vez]* **Minha letra tá bonita?** (olhando para a folha e perguntando a Beatriz sobre sua letra)

204. B: O quê? (olhando para a folha)

205. N: (ainda olhando para a folha, repete a pergunta à Beatriz) Minha letra tá bonita?

206. B: Tudo? (olhando para a folha)

207. N: (olhando para Beatriz) Minha letra está bonita??

208. B (para por um curto tempo e responde, olhando para a folha) Mais ou menos, Nicole. (com o polegar da mão direita aponta para a grafia de seus nomes pessoais) Aqui na Nicole está bem, mas na Beatriz não tá bem. No “era” tá um bocadinho... **O “B” não era assim de se fazer!! (desenhando com o dedo indicativo na banca) Olha para o alfabeto... é assim. (apontando para a parede e desenhando a letra B com o dedo indicativo na banca)**

209. N: (após prestar atenção em Beatriz falando e gesticulando, volta à folha e escreve na linha 2) [uma menina] (*Transcrição 8*).

Neste episódio, N. havia inscrito seus nomes no início da folha, como proposto pela professora, o título da história e estava iniciando a linha 2 quando pergunta a B. se sua letra “tá bonita”, no turno 203, marcando o reconhecimento do OT gráfico. B olhando para a folha pergunta se a colega se refere a todo o texto com a pergunta “tudo?” (comentário simples), no turno 206. Então, N., no turno 207, volta a perguntar pela terceira vez sobre o que B. acha de sua letra (comentário simples, categoria: gráfico-espacial), quando B. para por alguns instantes (segundos) e fala “mais ou menos” e, com o dedo polegar, começa a apontar no texto a grafia de seus nomes pessoais, dizendo: “Nicole” está bem, aprovando a grafia, “[...] mas na “Beatriz” não tá bem”, reprovando a grafia da palavra. Observamos no TD que a aluna não explica especificamente o que está ou não está bem em cada palavra; entretanto, tendo em vista que a aluna faz esses apontamentos após olhar atentamente o que havia sido escrito no papel.

Ainda no turno 208, B continua falando sobre suas impressões acerca da pergunta de N, quando, com o dedo indicador a aluna movimenta o braço como se desenhasse na bancada a letra “B” e fala “o “B” não era assim de se fazer?” questionando N. sobre a forma gráfica da consoante “B”, mas ainda insistindo em mostrar a colega como deveria ter sido grafada a letra, B aponta para a parede onde está o alfabeto e diz “Olha para o alfabeto.... é assim” (comentário desdobrado gráfico-espacial), chamando a atenção de N sobre a forma como a letra B estava no alfabeto.

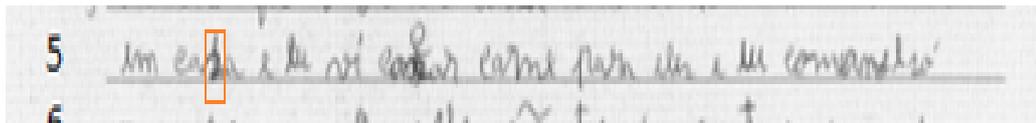
Como vemos, B. constrói sua argumentação acerca da grafia da consoante “B” embasada em justificativas associadas à atividade metalinguística, no caso, metagráfica, não apenas quando desenha a letra na bancada com o seu próprio dedo, mas também quando aponta para a parede destacando para N. que esta deve visualizar a grafia da letra “B, tal como está impresso no alfabeto fixado da parede da sala.

Vale notar que as atividades metalinguísticas relacionadas ao reconhecimento de objetos textuais gráfico-espaciais parecem estar associadas ao contexto imediato da sala de aula, aos materiais expostos nas paredes. Aqui, a aluna B recorre ao alfabeto (“Olha para o alfabeto... é assim”) para mostrar a forma da letra ‘B’. Em Calil e Pereira (2018, 106) o comentário de “queres olhar para ouvir”, verbalizado por L, (2º ano) enquanto aponta para seu crachá, busca explicar também a letra ‘B’ maiúscula. Em Calil e Myhill (2020, p. 7), A e L (1ª ano), ambas olhando atentamente para o alfabeto fixado acima da lousa, comparam a forma gráfica da letra ‘K’, ‘H’ e ‘R’, dizendo” Eu sei qual é [a letra K] é parecido com o ‘R’... é parecido com o ‘H’.”.

Fragmento 8 - Episódio do TD “A Branca de Neve e os dinossauros”

- EE_2015_002_D3
- Ao tempo exato de 00:19:42:06
-

Figura 10 - Episódio do TD “A Branca de Neve e os dinossauros”



Fonte: LAME (2015).

269. N: (falando e escrevendo) Eeeem... [em]
 270. B: Em ca...
 271. N: Casa. [casa]
 272. B: (relendo) Casa. Em casa. **O “ S ” tá muito mal feito. Desculpa lá!** (continua observando o texto)
 273. N: (olhando para a folha) Qual?
 274. B: Este (apontando para a letra “S” da palavra “casa”).
 (N. ajeita o [s])
 275. B diz: **Tem que ter um biquinho ali.**
 (N. ajeita mais uma vez o [s])
 276. B. continua explicando: **Assim... (desenhando com o dedo na banca** enquanto a colega a observa) N. estás a rir de mim. Hoje pois!
 (*Transcrição 9*).

No episódio acima transcrito, as alunas estão dando continuidade à história, N. já havia inscrito o trecho “em casa” enquanto B. observa a escrita da colega, quando, no turno 272, B. relendo e observando o que N. inscrevia, fala que a grafia da letra “s”, na palavra “casa”, estava mal feita, (marcando o reconhecimento o OT gráfico) mesmo se desculpando pelo comentário destinado à N.

N., no turno 273, que também estava olhando para a folha pergunta qual “s” B. está falando. Então, B. aponta para a palavra “casa” e mostra a N. dizendo “este”. N. volta à palavra e cobre a letra “s” com a caneta. B., que observava atentamente a inscrita no papel insiste em explicar como deve ser a grafia da letra “tem que ter um biquinho ali”, tentando lembrar a N. o formato do “s” minúsculo e insiste mais uma vez falando e escrevendo com o dedo na banca “assim...”.

O turno 275 denota a fala metalinguística de B. ao tentar insistentemente mostrar à colega como esta deve grafar a letra, demonstrando por sinais associativos gráficos e com o

intuito de fazer N. se lembrar da “subida” do “biquinho” da letra para “parecer com a consoante “s” minúscula.

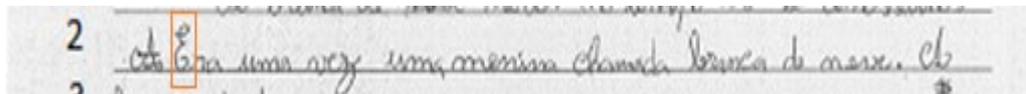
A tematização da “letra bonita” continua a ser objeto textual importante para essa dupla (D3). Nessa mesma tarefa, a 002, a aluna B retorna a esse tipo de OT, avaliando a forma gráfica da letra “S” minúscula, na palavra “casa”: O ‘S’ está muito mal feito. Em seguida explica porque está mal feito: “tem que ter um biquinho aqui.”, acompanhando seu comentário desdobrado com gestos desenhando a letra na mesa. A descrição feita por B indica que há uma preocupação advinda do treino motor para a automatização do traçado da letra cursiva. O comentário desdobrado reflete uma prática relacionada ao trabalho docente que é, de certa forma, retomada durante a produção textual.

273. Díade 4

Fragmento 9 – Episódio do TD “A Branca de Neve perdida no tempo dos dinossauros”

- EE_2015_002_D4
- Ao tempo exato de 00:22:50

Figura 11 - Episódio do TD “A Branca de Neve perdida no tempo dos dinossauros”.



Fonte: LAME (2015).

76.C: (falando com Joana) Anda láaa... Nesta linha (apontado para a linha 2 na folha) (tomando a caneta de J. e fazendo uma marcação no início da linha 2 para mostrar onde a colega deve iniciar a inscrita). Aqui! Não podes passar da caixinha (explicando sobre a margem da folha).

77.J*: (começando a inscrever o início da história na linha 2, onde C. havia marcado) [A]*

78.C: (olhando atentamente para a folha e falando sorrindo com J.) **não é “A, é “E” de “era uma vez”.**

79.J*: (sorrindo, rasurando o “A” [–A]” e, em seguida falando) **uuhmm... Eu não estou pronta...** (olhando para Carolina e sorrindo). (Transcrição 10).

Neste episódio, o OT reconhecido e associado a comentário desdobrado ocorreu logo que as alunas iniciaram a história “A Branca de Neve perdida no tempo dos dinossauros”. Em nosso manuscrito codificado (processo 002_D4), o reconhecimento desse OT está na linha 2,

como representado no fragmento 11 e foi reconhecido por C. ao perceber que J. iniciou a linha com a letra “A” e não “E” de “Era uma vez”.

Em primeiro lugar, destacamos que iniciar o manuscrito com “A” não deixa claro o que motivou isso para J; daí termos dificuldade em saber se ela iria começar com outra palavra. Talvez Joana fosse escrever “A” BRANCA DE NEVE.

Contudo, vamos analisar o comentário desdobrado verbalizado no turno 78 sob o ponto de vista de que C., ao perceber a letra “A” grafada na linha 2, comenta argumentando que J. cometeu um “erro” e do seu ponto de vista seria um erro ortográfico. No entanto, Não é possível saber exatamente qual foi o erro, ou seja, não sabemos se J. tinha a intenção de fazer novamente o título ou se queria começar a história já com o nome da personagem “A Branca de Neve”. Mas podemos afirmar que o OT não é um erro ortográfico, apesar de ter sido interpretação por C, como sendo.

No caso concreto, o comentário desdobrado de C. nos leva a pensar em uma capacidade metalinguística anunciada pela aluna em formato de associação, pois supondo que ela possa ter imaginado que J. errou a ortografia da letra “E” de “Era uma vez”, demonstra, em sua fala, uma relação de analogia da letra “e” com a letra que inicia a determinada expressão “era”.

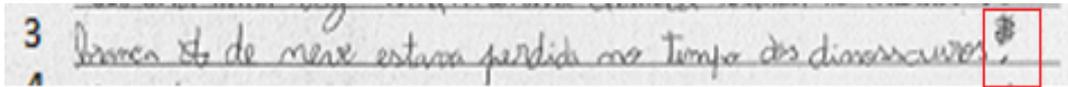
Por isso, esse movimento reflexivo de C., ao expor verbalmente para J. que havia um problema, sob a sua perspectiva, gerou, no manuscrito escolar, uma rasura escrita visível, mas por também ter sido evidenciada no texto dialogal, constatamos a ocorrência de uma rasura escrita comentada com comentário desdobrado.

O que ganha relevo na discussão deste episódio é a relação de associação que C. usa para explicar e justificar para J. a inscrição de uma determinada letra. Como dissemos, se o pensamento de C. era iniciar a história, como parece ser nesse caso, por “Era uma Vez”, ela conseguiu deixar isso evidente no comentário desdobrado, resultando na rasura da letra e inscrição do “E” mencionado.

Fragmentos 10 e 11 – Episódios do TD “A Branca de Neve perdida no tempo dos dinossauros”

- EE_2015_002_D4
- Ao tempo exato de 00:22:50:19 (fragmento 10)

Figura 12 - Episódios do TD “A Branca de Neve perdida no tempo dos dinossauros”.



Fonte: LAME (2015).

- 139 C: (ditando o que J deve escrever ao final da linha 3) **ponto final. Ó perai! deixa ver :::** (puxando a folha e relendo)... estava perdida no tempo dos dinossauros. **Acho que aqui tem que ser um ponto de exclamação.** (apontando o final da linha da linha 3, logo após a palavra “dinossauro”)
- 140 J*: (Balançando a cabeça afirmativamente) **Acho que sim.**
- 141 C: (Relendo com voz baixa) **é que não fica interessante com um ponto final.** (apontando para o final da linha) **Ponto de exclamação.**
- J*: (escrevendo um ponto de exclamação no final da linha 3) [!]
(*Transcrição 11*).

Temos nesse ponto, final da linha 3, um OT reconhecimento, marcado por rasuras gráficas e comentários. No primeiro momento, C sugere o fechamento da frase “A Branca de Neve estava perdida no tempo dos dinossauros” com um ponto final, que é grafado por sua colega. Mas logo em seguida, reconhece que esse OT pode não ser a melhor opção, relendo a frase e sugerindo, ainda no turno 139: “Acho que aqui tem que ser um ponto de exclamação”. Esse comentário simples, apresenta um argumento interpessoal “acho que aqui tem que ser”, sem base um apoio claro no contexto linguístico do que está linearizado, uma vez que esse sinal não parece ser pertinente, nessa frase. Apesar disso, J. prontamente concorda com C, verbalizando outro comentário interpessoal: “acho que sim”. E transformando (rasurando) o ‘ponto final’ em ‘ponto de exclamação’.

C, como se estivesse tentando justificar para si mesma a escolha do sinal de pontuação, apresenta um outro comentário no turno 141, “é que não fica interessante com um ponto de final”. A uso da palavra “interessante” indica uma apreciação do efeito de sentido da frase, talvez relacionado a uma tentativa de dar um tom de surpresa ou espanto à frase “a branca de neve ficou perdida no tempo dos dinossauros”.

Essa enunciação parece sugerir uma atividade metalinguística desdobrada, tentando atribuir ao uso do sinal de pontuação (ponto de exclamação) um efeito de sentido “interessante” à frase. Ou seja, é mais adequado usar o ‘ponto de exclamação’, porque, como a aluna mesmo disse, o ‘ponto final’ não deixa a frase ‘interessante’. Essa seria uma das possíveis qualificações associadas ao uso do ‘ponto de exclamação’, já que ele é comumente apresentado aos alunos como um sinal usado para expressar “admiração”, “espanto”, “sentimentos”, sobretudo associado ao discurso direto.

Entretanto, ao voltar novamente sobre à frase, alguns minutos depois, C novamente se detém sobre esse mesmo OT de pontuação, revendo sua escolha anterior e anulando o “ponto de exclamação’, apenas apresentando um outro comentário simples: “vamos riscar isso.” (C, turno 245).

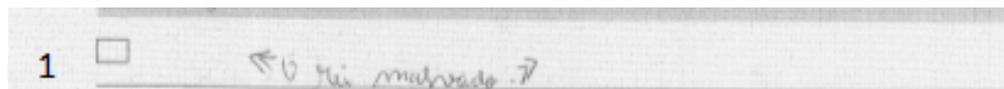
→ **Dia 3: Quinta-feira – 19 de fevereiro de 2015**

A) Díade 3

Fragmento 11 – Episódio do TD “O Rei malvado”

- EE_2015_004_D3
- Ao tempo exato de 00:05:14

Figura 13 - Episódio do TD “O Rei malvado”.



Fonte: LAME (2015).

238. B.: O rei malvado...
239. PROFESSORA: EI! SILÊNCIO! (Falando para a turma.)
240. N.: O... [O] rei... [rei]
241. B.: O rei malvado. Sim..
242. N.: Malvado... [malvado]
243. B.: Agora... o rei malvado... **Tá mal... Olha para aquele título** (apontando para a frente do quadro e mostrando as aspas) O amor que nojo... txic, txic, txic... (fazendo o som da marcação das aspas e escrevendo com o dedo indicador as aspas no título já inscrito) **Hum? Dá assim que eu faço.**
244. N.: Não.
245. B.: **Assim...** (repete o movimento com o dedo. Mostrando que a colega deve grafar as aspas no título)
246. N.: É.
247. B.: Não para copiar?
248. N.: **Onde é que está o texto?**
249. B.: **Podes fazer assim...** (escrevendo com o dedo, mas agora na mesa) assim... a linha... (mostrando como a colega deve marcar o título)
250. N.: **Não. Onde é que está... o título...**
251. B.: Ahn?
252. N.: **Onde é que está o título?**
253. B.: **Ali.** (apontando para o início da sala)
254. N.: Ahhh.
255. B.: **tem aquelas marcas, depois tem mais aquelas marcas.**
256. N.: [“ “] (acrescentando as aspas no título da história) Gosto muito destas. Ok. Tá feito. (avisando que as aspas foram inscritas, como sugeriu B.) (Transcrição 12)

As alunas estavam iniciando a história. N., a escrevente acabara de linearizar o título combinado pela dupla, sob o olhar atento de B. que percebe a falta de alguma coisa no título quando diz, chamando a atenção de N., “Está mal. Olha para aquele título” (referindo-se ao título colocado na lousa pela professora), no turno 243. B. continua explicando para N. essa falta, mesmo sem dizer o nome do termo que ela sentia falta, reproduzindo o som “txic, txic, txic...” (escrevendo no ar com o dedo indicador as aspas no título).

Em seguida, B. pede a caneta à N. para inserir o sinal de pontuação. N. nega entregar a caneta, mas B. continua insistindo que falta algo ao falar: “assim” e repete o movimento das aspas com dedo no papel.

No turno 248, N. pergunta onde está o título a que B. faz referência. B. explica, mais uma vez, como N. deve marcar o título. N. insiste em saber onde está o título questionado por B. que logo aponta, mostrando o título a colega, turno 253.

As duas ficam olhando atentamente o título referido por B. e N., como se tivesse reconhecido sobre o que falava B. fala: “ahhh”, percebendo sobre quais marcas B. comentava até então.

Por fim, B. volta a explicar que “tem aquelas marcas, depois tem mais aquelas marcas”, revelando como devem ser inscritas as aspas no início e no final do título (ou seja, abrindo e fechando o destaque do título). No turno 256, N. inscreve as aspas no título.

Isso nos revela que a atividade metalinguística decorre do que a professora colocou na lousa, do modo como ela, a professora colocou as aspas no título. É bem provável que se não fosse isso, as alunas não teriam eleito esse OT (as aspas) como objeto de reflexão. Isso ainda remete ao alfabeto na lousa. Daí, portanto, a importância de nosso trabalho: mostrar como o professor e o material servem de modelo para os alunos e como os comentários desdobrados se apoiam nisso para sustentar as atividades metalinguísticas.

Fragmento 12 – Episódio do TD “O Rei malvado”

- EE_2015_004_D3
- Ao tempo exato de 00:06:23

Figura 14 - Episódio do TD “O Rei malvado”.



Fonte: LAME (2015).

Transcrição da imagem: “Era uma vez um menino que se chamava Fábio,” (as alunas acabaram de escrever na linha 2 e estavam conversando sobre a continuação da história. Nesse momento, conversam sobre o nome que será atribuído ao rei malvado).

257. B.: Agora pensamos... Era uma vez um menino... (Sugerindo para a colega o início da história e apontando com o dedo indicador onde deve ser inscrito)
258. N.: Que se chamava Fábio. (sussurrando)
- [...]
269. B.: **Que um dia foi ao palácio do rei Pedro, o malvado.**
270. N.: **O rei malvado que se chamava Pedro. Pedro... Que nojo!** (rindo)
271. B.: **Vamos mudar de nome o título...** (pedindo a colega que mudassem o título da história)
272. N.: **Não...**
273. B.: **João... vamos lá.**
274. N.: **João não. Vamos pensar nos nomes de cá na escola, mas não pode ser os daqui da sala. Tipo... Fábio não é.**
275. B.: **Eu vou dizer um nome de uma pessoa muito má e é teu primo.**
276. N.: **O Leonardo.** (responde sorrindo)
277. B.: **Então pode ser o rei malvado.**
278. N.: **É! O rei malvado.** (concordando com a colega)
279. B.: **Pois é. Ok.**
280. N.: **Gostas do nome?**
281. B.: **Não, mas põe que ele é malvado.** (justificando o porquê da decisão pela nome “Leonardo)
282. N.: **tá.** (concordando) (*Transcrição 13*).

A solicitação da atividade da professora foi a produção de uma história que tivesse como personagem um “rei malvado”. As meninas combinaram rapidamente que os nomes Pedro e Fábio fariam parte do enredo. Fábio como “o menino” e Pedro como o “rei malvado”.

Ocorre que todas as vezes que o nome “Pedro” era pronunciado durante a produção, as meninas expressavam reações de negação até que B., no turno 271, sugere para a colega a mudança do título. N., por sua vez, nega o pedido, turno 272. Então, B. insiste sugerindo um outro nome “João.. vamos lá”, na tentativa de escolherem um novo nome para o personagem “malvado”

N. nega a nova sugestão da colega e comenta a sua condição de mudança de nome “Vamos pensar nos nomes de cá na escola, mas não pode ser os daqui da sala, “tipo... Fábio não é”.

Fábio, como explicitado anteriormente, é o personagem já inserido na história como “o menino”, por isso N. afirma que o nome “Fábio” pode permanecer, pois não pertence a ninguém da sala, já esta era a condição da diáde. Com isso, B., ainda tentando convencer N. e garantir

de vez que a colega deveria promover a mudança do nome do outro personagem “o rei malvado”, fala ”Eu vou dizer um nome de uma pessoa muito má e é teu primo” (comentário desdobrado interpessoal) para justificar a sugestão da mudança do nome do personagem.

N., imediatamente, responde sorrindo, “Leonardo”. B., confirma e diz” Então pode ser o rei malvado”, no turno 277. N. concorda no turno 278 com “ok”. Como observamos, quando B. explica para a colega que vai dizer o nome de uma pessoa que é “muito má e é seu primo” ativou em N. a lembrança do nome “Leonardo”, seu primo que é uma pessoa má. Isso denota para nós como a fala metalinguística interpessoal de B. contribuiu para que N. logo se lembrasse do nome e das características da pessoa combinando com a característica do “rei malvado”, o tema solicitado pela professora para a história.

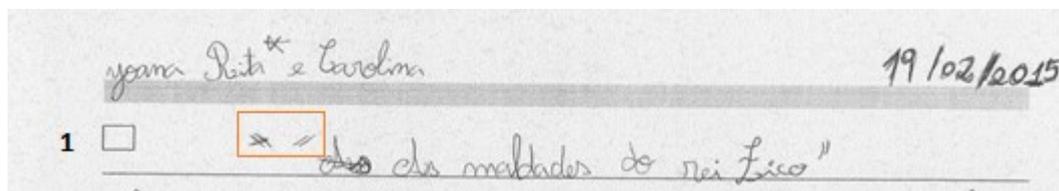
Curiosamente, Nicole “prima de Leonardo”, no turno 280, pergunta à colega se ela gosta do nome ao falar: “Gostas do nome?”; B. responde justificando claramente que NÃO, mas como “o primo é uma pessoa má”, não há outra alternativa a não ser concordar. Então, ela diz: “Não, MAS põe que ele É MALVADO”, justificando mais uma vez a escolha do nome e reforçando para N., a prima do “Leonardo”, que ele é malvado e que por isso esse motivo terá o nome dado a um personagem malvado da história.

B) Díade 4

Fragmento 13 – Episódio do TD “As maldades do rei Zico”

- EE_2015_004_D4
- Ao tempo exato de 00:06:16

Figura 15 - Episódio do TD “As maldades do rei Zico”.



Fonte: LAME (2015).

102.C.: (início da linha 1) **Olha lá! Aspas... aspas...** (olhando para a folha e falando com Joana)

103.J.: [”] (Joana escreveu as aspas iniciais para o lado oposto)

104.C.: (falando e olhando para a folha) **ao contrário... pra dentro...**

105.J.: (rasura as aspas [”] e grafá para dentro [“], conforme orientou Carolina) (*Transcrição 14*).

Neste episódio destacado, o processo de linearização havia acabado de iniciar. A díade já tinha grafado seus nomes, a data no canto superior da folha e estava, no momento, seguindo para o escrita do título, quando C. chama a atenção de J., no turno 102, dizendo: “Olha lá! Aspas.. aspas...” para que a colega lembre-se de inserir as aspas no título com a intenção de realçá-lo.

Como sabemos, as aspas são sinais gráficos usados para delimitar palavras, expressões ou realçar títulos. Então, ocorre que assim que a J. ouviu o alerta da C., no turno 103, inscreve imediatamente as aspas iniciais do título.

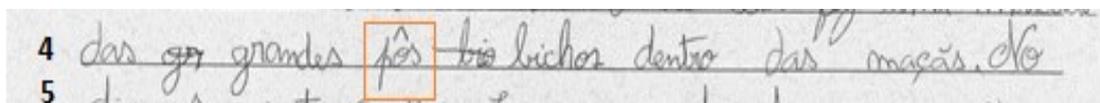
C., que estava observando atentamente a folha enquanto a colega escrevia, faz um comentário acerca da grafia das aspas iniciais já inscritas no papel, no turno 104, dizendo: “ao contrário... pra dentro”. Esse comentário da C., além de marcar o reconhecimento revisional do objeto textual de pontuação (as aspas), no turno 103, trata-se de um comentário espontâneo de caráter gráfico-espacial, que explica como e qual o lado as aspas devem ser grafadas.

Além disso, o comentário explicativo da C. sobre como a colega deveria grafar a pontuação provocou, no manuscrito escolar, uma rasura escrita visível. Constituindo, como efeito, um relação de rasura escrita com comentário desdobrado da C. que contribuiu para que a J. rasurasse as aspas e substituísse pelas aspas escritas do lado correto.

Fragmento 14 – Episódio do TD “As maldades do rei Zico”

- EE_2015_004_D4
- Ao tempo exato de 00:10:27

Figura 16 - Episódio do TD “As maldades do rei Zico”.



Fonte: LAME (2015).

170. C.: grandes...
171. J.: [grandes]
172. C.: pôs.... (ditando a continuação da história)
173. J.: (inscreve o termo sem o acento) [pos] (é interrompida por Carolina que se questiona sobre o uso do acento circunflexo na palavra “pos”)
174. C.: **não sei se pode levar acento circunflexos!** Põe o dedo no ar! (levanta a mão chamando a professora) professora...
175. J.: (fica observando a caneta enquanto espera a professora)

176. C.: Já acabaram? (olhando para os outros alunos e com o dedo no ar esperando a professora)
177. J.: Não?!...
178. C.: Davi e Mariana?! Já, já?! (atenta ao que os colegas estão fazendo) ah!... já acabaram de pensar, tá... só estava vendo.
179. J.: (som abafado e confuso)... **“pôs” tem acento, professora?**
180. PROFESSORA: xiiii (pedindo silêncio na turma)
181. C.: **“Pôs” leva...leva... “pôs” leva... leva...** (perguntando a professora)
182. PROFESSORA: **Ahn?!** (não entende Carolina)
183. C.: (Aponta a folha e pergunta à professora) ... **“pôs” leva aquele chapéu?**
184. PROFESSORA: Sim... xiiii.... (turma com muito barulho)
185. J.: (retoma o texto) [pôs] (adicionando o acento circunflexo à palavra) (*Transcrição 15*).

Neste episódio, as alunas estavam dando continuidade à linha 4 da história. C. ditou o termo “grande”, no turno 170, inscrito pela J. no turno 171. C. continua ditando “pôs”, quando, no turno 173, a aluna J. inscreve “pos” sem o acento. Nesse momento é interrompida pela colega que se questiona se a palavra “pos” tem ou não acento “circunflexo”, no turno 174.

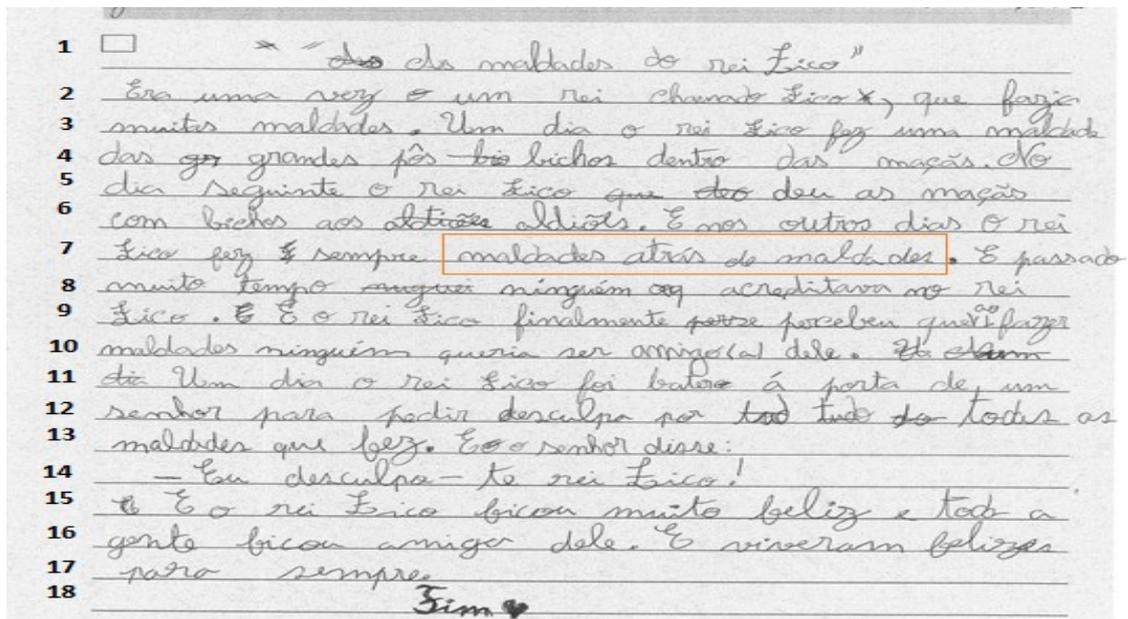
C. levanta a mão para chamar a professora e tirar a sua dúvida. Quando a professora se aproxima da dupla, a J., no turno 179, pergunta a ela ““pôs” tem acento, professora?”. A professora, que estava tentando controlar o barulho dos demais alunos na sala, parece não ter entendido a pergunta da J. Por conseguinte, C. tenta repetir a pergunta da J. na fala incompleta: ““Pôs” leva...leva... “pôs” leva... leva...”. A professora, nessa sequência, não entende a C. com um comentário interjetivo “ahn?”. Com isso, C. fala especificamente ““pôs” leva aquele chapéu?” e, então, a professora responde afirmativamente.

O comentário espontâneo da C., no turno 183, promove uma relação de associação explicativa da grafia do acento circunflexo com a imagem de um chapéu. Nessa fase de aprendizado escolar, é muito comum que certas associações gráficas, visuais e fonéticas sejam consideradas no processo de aprendizagem da criança. Com isso, sem dúvida, o comentário da C. relacionando à grafia do acento circunflexo ao formato de um chapéu é, para nós, extraordinário, pois mesmo sem falar o nome do acento “circunflexo” tanto a professora quanto a colega entenderam a que C. fazia referência, resultando, na confirmação pela professora, no turno 184, e na linearização pela colega, no turno 185.

Fragmento 15 – Episódio do TD “As maldades do rei Zico”

- EE_2015_004_D4
- Ao tempo exato de 00:41:14

Figura 17 - Episódio do TD “As maldades do rei Zico”.



Fonte: LAME (2015).

431. PROFESSORA: Já está?
 432. C.: Já!
 433. PROFESSORA: Então leiam pra mim
 434. C.: As...
 435. J.: Maldades...
 436. C.: do...
 437. As alunas juntas: Rei Zico...
 438. J.: Era uma vez o um rei chamado Zico, que fazia muitas maldades.
 439. C.: Um dia o rei Zico fez uma maldade das grandes pôs bichos dentro das maçãs.
 440. PROFESSORA: Uuuu!...
 441. J.: No dia seguinte o rei Zico deu as maçãs
 442. PROFESSORA: (alunos fazem muito barulho) xiiiiii....
 443. J.: ...com bichos aos ald...
 444. PROFESSORA: aldeões.
 445. J.: aldeões.
 446. C.: E nos outros dias o rei Zico fez sempre maldades atrás de maldades.
 447. J.: E passado muito tempo ninguém acreditava no rei Zico.
 448. C.: E o rei Zico finalmente percebeu que ao fazer maldades ninguém queria ser amigo ou amiga dele.
 449. J.: Um dia, o rei Zico foi bater à porta de um senhor para pedir desculpa por todas as maldades que fez.
 450. C.: E o senhor disse: __ Eu desculpo-te rei Zico!
 451. J.: E o rei Zico ficou muito feliz e toda a gente ficou amiga dele.
 452. As alunas juntas: E viveram felizes para sempre. Fim.
 453. C.: Foi eu que fiz isto aqui. (apontando para o desenho do coração ao lado da palavra “fim”)
 454. PROFESSORA: Então a maldade que rei fez foi colocar bichos nas maçãs, mas ele era tão mal, tão mal e só fez esta maldade? Não vi mais maldades.

455. C.: (áudio confuso)... (contesta rapidamente falando) **Mais maldades atrás de maldades.** (mostrando com o dedo apontado no texto o trecho falado)
 456. PROFESSORA: Éh? Então já terminara?
 457. C.: Já.
 458. PROFESSORA: tem certeza?
 459. C: Aham (*Transcrição 16*).

Neste último episódio, consideramos uma situação inusitada dentre todos os casos das falas metalinguísticas já destacadas. Trata-se de um comentário metalinguístico em que a aluna retoma um determinado trecho do próprio texto para explicar a professora que sua interpretação textual não estava incompleta.

Já vimos que a fase da releitura ocorre logo que a professora é chamada pelos alunos assim que estes consideram o texto concluído e levantam a mão. Então, feito isso, a professora se aproximou da díade C. e J. para que elas iniciassem a releitura. Ao final da leitura pelas alunas, a professora, no turno 454, interpela as meninas sobre a situação de que o rei era “ tão mal, tão mal”, mas que só *fez uma única maldade*, que segundo a professora, a única maldade desse rei foi: *colocar bichos nas maçãs*.

Ao ouvir a fala da professora, C. imediatamente, mostrando com dedo indicador na folha e apontado para o texto explica “mais maldades atrás de maldades”, retomando, de forma objetiva para as palavras do texto e interpretativa, no sentido de que o rei malvado não havia feito apenas uma maldade, como questionou a professora, mas que ele havia feito muitas maldades “maldades atrás de maldades”, turno 455, inscrito na linha 7 do manuscrito escolar. Quando C. apontando para o texto, explica para a professora que o personagem mal cometeu “maldades atrás de maldades” é como se ela estivesse tentando explicar que ele não cometeu apenas uma única maldade, mas várias. Aliás, este episódio da fala de C. nos leva a supor que a ação mal do rei de *colocar bichos nas maçãs* seria apenas um exemplo dentre todas as maldades dele.

Por fim, com base em toda a nossa análise, queremos destacar, que o fato de haver a ocorrência de comentário simples não significa falta de conhecimento, assim como haver alguma forma de explicação, não significa que a explicação esteja correta ou faça sentido. Por outro lado, no comentário desdobrado, objeto desta tese, há alguma forma de argumentação, de explicação, de descrição cuja função é “justificar” porque o OT deve ou não ser inscrito e linearizado, ou porque tal OT foi rasurado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de tese apresentado aqui ofereceu uma análise linguístico enunciativa de objetos textuais comentados durante processos de escritura em tempo e espaço real. Tomamos como objeto de análise seis narrativas constituídas por B e N, bem como por C e J, como elas se engajam nas suas produções textuais em pares ao tempo que também promovem revisões textuais ao longo de suas escrituras.

Adotamos, como unidade de análise, o diálogo estabelecido entre a díade nestes processos associado ao manuscrito em curso, buscando identificar, por meio dos comentários efetuados pelos alunos no decurso da produção do manuscrito, as marcas de sua compreensão metalinguística e as possíveis relações entre a manifestação desta compreensão e as práticas didáticas empreendidas em sala de aula nas aulas de língua portuguesa.

Assim, amparados pelos recursos do Sistema Ramos para a detecção das atividades metalinguísticas relacionadas às rasuras comentadas, salientamos que o caráter coenunciativo desse fenômeno favorece o mapeamento da gênese textual, assim como o acesso ao modo de pensar dos escreventes novatos durante a manuscrito em curso.

Não obstante, destacamos a grandiosidade que o trabalho com a escrita colaborativa oferece ao nosso estudo, pois contribuiu para que os alunos pudessem se sentir mais à vontade para expressar as suas opiniões, os seus pensamentos e também para interagir sobre os objetos textuais enunciados durante a escrita. Nesse sentido, Calil (2016) reforça que o caráter intersubjetivo da escritura a dois ganha relevo quando um locutor observa diferenças no modo de pensar e de escrever de seu interlocutor. Pois, para “convencer” o outro sobre a necessidade de se escreve X ou Y, é necessário apresentar argumentos. E, nessa ordem, esses argumentos podem conter importantes reflexões metalinguísticas e, ao mesmo tempo, explicar o modo como pensam as crianças quando propõem alterações para o que será escrito ou para o que já foi escrito.

Através da análise dos nossos dados, constatamos que os comentários simples e desdobrados podem ocorrer lado a lado, assim como verificamos na análise do fragmento “Vânia”, por exemplo. Esses comentários indicam as atividades metalinguísticas efetivadas durante a emergência de pontos de tensão no manuscrito em curso. Calil (2016; 2017) e Calil e Mahyll (2020) apontaram que esses pontos estão associados às rasuras orais e escritas, e que podem receber comentários simples ou desdobrados.

Ressaltamos, contudo, que o fato de haver a ocorrência de comentário simples não significa falta de conhecimento do aluno, assim como a existência de alguma forma de

explicação, não significa que esta explicação esteja correta ou faça sentido. Por outro lado, o comentário desdobrado, objeto desta tese, traz alguma forma de argumentação, de explicação, de descrição cuja função é “justificar” porque o OT deve ou não ser inscrito e linearizado, ou porque tal OT foi rasurado.

Registramos, então, que as sequências dialogais descritas pelas duplas e a ocorrência de rasuras seguidas de comentários nos permitem observar que a atividade inserida entre a produção de comentários e as reflexões metalinguísticas emergentes desses processos são importantes fenômenos para a nossa compreensão na perspectiva da gênese textual em alunos dessa faixa etária; além disso, retomam os conhecimentos já consolidados, mas também aqueles que estão em nível de apreensão pelos alunos dentre da construção ensino e aprendizagem da língua escrita.

Essas nossas análises apontam, ainda, que a presença das rasuras orais destacadas traz importantes revelações acerca do que falam os alunos sobre o texto que escrevem juntos, mas também sobre o que reconhecem como pertinente ou não ao realizarem a tarefa de produção escrita e sobre como entendem o próprio processo de produção textual em suas especificidades.

Ressaltamos que mesmo tendo em vista que os dados investigados ainda possam nos fornecer outras informações acerca da atividade metalinguística pelos comentários, averiguamos, até aqui, uma quantidade expressiva de comentários espontâneos das crianças que ativaram o olhar e a memória delas sobre sua consciência metalinguística e como essas reflexões influenciam não só no pensar, mas principalmente revelam mudanças na escrita e no poder de convencimento que essas atividades têm em relação à outra parte interlocutora.

Por fim, nosso olhar sobre os comentários desdobrados superaram as relações de sentido estabelecidas entre o manuscrito escolar e o texto dialogal; por isso, afirmamos que os desdobramentos comentados configuram todos os desenvolvimentos argumentativos, sejam eles na esfera linguística ou não, escrita ou oral, que tornam inteligíveis e, ao mesmo tempo, revelam uma atividade metalinguística do locutor, por meio das evidências deixadas nas manifestações linearizadas no texto dialogal e, ainda, permitem, por meio do “convencer” com as palavras, que o outro altere, confirme, apague, adicione ou substitua X por Y.

Por todo exposto, acreditamos que este tipo de discussão associando comentários desdobrados e atividade metalinguística, além de ativar o olhar e a memória do aluno sobre sua consciência e como essas reflexões influenciam no pensar, também pode favorecer a ampliação da compreensão sobre os processos de aprendizagem da escrita e possibilitar novas formas de interpretação neste domínio que auxiliem no melhoramento das práticas de ensino e aprendizagem no âmbito da Língua Portuguesa, mas, principalmente, no desempenho da

prática de produção de texto em que os alunos são levados a tomar o sistema linguístico enquanto objeto de reflexão, compreendendo os seus mecanismos e fazendo emergir o que já conhecem sobre o funcionamento deste sistema, seja em Portugal, seja no Brasil.

REFERÊNCIAS

- APOTHÉLOZ, D. Progression du texte dans les rédactions conversationnelles : les techniques de la reformulation dans la fabrication collaborative du texte. *In*: BOUCHARD, R.; MONDADA, L. (éds). **Les processus de la rédaction collaborative**. Paris : LHamaan, 2005, p. 165-199.
- BIASI, P.M. de. **La genétique des textes**. Paris: Nathan Université, 2010.
- BORÉ, C. Le brouillon, introuvable objet d'étude? **Pratiques**, n. 105-106 (La réécriture), 2000. p. 23-49.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. Em F. E. Weinert & R. Kluwe (Orgs.), **Metacognition, motivation, and understanding** (pp. 1-16). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- CALIL, E. **Escutar o invisível: escritura & poesia na sala de aula**. São Paulo: Editora da Unesp, 2008a.
- CALIL, E. “Cadernos de histórias”: o que se repete em manuscritos de uma criança de 6 anos? *In*: **Mis primeros pasos: alfabetización, escuela y usos cotidianos de la escritura (siglos xix y xx)**. Antonio Catillo Gómez (dir.) e Verónica Sierra Blas (Ed.), p. 55-70, 2008b.
- CALIL, E.; FELIPETO, S. C. Rasuras e operações metalinguísticas: problematizações e avanços teóricos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 39, 95-110. 2010.
- CALIL, E.; FELIPETO, C. Rasuras orais semânticas na escritura a dois: a metaenunciação em histórias inventadas. **Revista Intersecções**, Natal, ano 7, n. 2, p. 150-164, maio, 2012.
- CALIL, E. O sentido das palavras e como eles se relacionam com o texto em curso: estudo sobre comentários semânticos feitos por uma díade de alunas de 7 anos de idade. **Alfa**, São Paulo, V.60, n.3 2017.
- CALIL, E. **Rasura oral comentada: definição, funcionamento e tipos em processos de escritura a dois**. 1. ed. Porto Alegre: Instituto de Letras - UFRGS, 2017.
- CALIL, E. Sistema Ramos: métodos para captura multimodal de processos de escritura a dois no tempo e no espaço real da sala de aula. **Alfa**, São Paulo, V.63, n.1 2020.
- CÂMARA MUNICIPAL DE AVEIRO. **Carta Educativa do Município de Aveiro**. Conselho Municipal de Educação de Aveiro, 2019.
- CAMPS, A.; MILIAN, M. **Metalinguistic activity in learning to write**. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2000.
- CAMPS, A. O ensino e a aprendizagem da composição escrita. *In*: LOMAS, C. (Org.). O valor das palavras. Falar, ler e escrever nas aulas (tradução de Rui Vieira de Castro e Maria de Lourdes Dionísio). Porto: Edições Asa, 2004. p. 201-218.

CAMPS, A.; GUASCH, O.; MILIAN, M.; RIBAS, T. Metalinguistic activity: The link between writing and learning to write. *In*: CAMPS, A.; MILIAN, M. (eds.). **Metalinguistic activity in learning to write**. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2000. p. 103-124.

CAZDEN, CB. Como o conhecimento sobre a linguagem ajuda o professor de sala de aula - ou ajuda: um relato pessoal. *The Urban Review*, 1976, p. 74–90.

DAIUTE, C.; DALTON, B. Collaboration between children learning to write: Can novices be masters? **Cognition and Instruction**, Cambridge, n.10(4), pg. 281-333, 1993.

DEB. **Currículo Nacional do Ensino Básico** – competências essenciais. Língua Portuguesa. Lisboa: ME.DEB, 2001.

FABRE, C. C. **Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture**. Grenoble: Cediél/LAelie d Tee, 1986.

FABRE, C. C. Brouillons scolaires et critique génétique: nouveaux regards, nouveaux égards? **Linx**, Paris, n. 51, p. 13-24. 2004.

FELIPETO, S. C. S; Escrita colaborativa e individual em sala de aula: uma análise de textos escritos por alunos do ensino fundamental. **Alfa**, São Paulo, v.63, n.1, p.133-152, 2019.

FORTUNE, A. Learners' use of metalanguage in collaborative form-focused L2 output tasks. *Language Awareness*, n. 14, 2005. p. 21-38.

FIAD, R. S. Um estudo de variantes textuais e sua contribuição ao ensino de língua materna. **Cadernos de estudos lingüísticos**, v. 24, 1993. p. 35-39.

Flavell, J. H. Metacognitive Aspects of Problem Solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The Nature of Intelligence* ((1976) p. 231-235). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

GALBRAITH, D. **Writing as a Knowledge Constituting Process**. In G. Rijlaarsdam, E. Espéret, M. Torrance, & D. Galbraith (Eds.), *Studies in Writing: Vol. 4. Knowing What to Write: Conceptual Processes in Text Production* (pp. 139-160). Amsterdam: Amsterdam University Press. 1999.

GAULMYN, M. M. Le corpus comme un tout. *In*: BOUCHARD, R.; MONDADA, L. **Les processus de rédaction collaborative**. L'Harmattan, 2001, Cap. 1, p. 17-54.

GOMBERT, J-E. **Metalinguistic development**. Harvester: Wheatsheaf, 1992.

GRÉSILLON, A. **Elementos de Crítica Genética: ler os manuscritos modernos**. Tradução de Cristina de Campos Velho Birck, Letícia Cobalchini, Simone Nunes Reis e Vincent Leclerq. Revisão de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Rio Grande do Sul: Editora da UFRGS, 2007.

GUTTIEREZ, X. What does metalinguistic activity in learners' interaction during a collaborative L2 writing task look like. **Modern Language Journal**, 92(4), 519–537, 2008.

JACOBS, J. E. (1987). **Children's metacognition about reading**: Issues in definition, measurement and instruction. *Educational Psychologist*, 22(3/4), 255-278.

KRAFFT, U.; DAUSENDSCHÖN-GAY, U. **Systèmes écrivants et répartition des rôles interactionnels**. *Studia Romanica Posnaniensia*, v. 25/26, 199-212, 2005.

MYHILL, D.; JONES, S. Conceptualizing metalinguistic understanding in writing. **Culture and Education**, (27) 4, 2015.

MYHILL, D.; WILSON, A. Writing conversation: fostering metalinguistic discussion about writing. **Research Papers in Education**, v. 31, 1, p. 23-44, 2016.

MYHILL, D. The Ordeal of Deliberate Choice': Metalinguistic DEvelopment in Secondary Writers. *In*: BERNINGER, V. **Past, Present, and Future contributions of Cognitive Writing Research to Cognitive Psychology**, New York: Psychology Press/Taylor Francis Group, 2012, p. 247-274

TOLCHINSKY, L. Contrasting views about the object and purpose of metalinguistic work and metalinguistic reflection in academic writing. *In* CAMPS, A.; MILIAN, M. (Eds.). **Metalinguistic activity in learning to write**. Amsterdam: Amsterdam University Press, 1999. p. 29-48.

VASS, E. **Friendship and collaborative creative writing in the primary classroom**. *Journal of Computer Assisted Learning*, v. 18, n. 1, 2002. p. 102-110.